

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES**



**TESIS DOCTORAL**

**AMBIENTE Y DIVERSIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA (UN ESTUDIO DE CASOS  
MÚLTIPLES)**

**MARÍA ROSA MARCHENA GÓMEZ**

Las Palmas de Gran Canaria, 2002

27/2002-03

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de SOBRESALIENTE "CUM LAUDE" UNANIMIDAD

---

---

Las Palmas de Gran Canaria, a 16 de diciembre de 2002

El/a Presidente/a: Dr/a.D/a. Luis Miguel Villar Angulo,



El/a Secretario/a: Dr/a. D/a. Josefa Rodríguez Pulido,



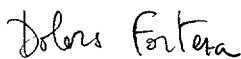
El/a Vocal: Dr/a.D/a. Victor M. Acosta Rodríguez,



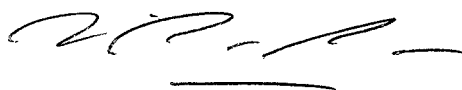
El/a Vocal: Dr/a.D/a. José Antonio Younis Hernández,



El/a Vocal: Dr/a.D/a. Dolores Forteza Forteza,



La Doctoranda: Dña. María Rosa Marchena Gómez,





**D/D<sup>a</sup>..ISABEL RUIZ DE FRANCISCO.....SECRETARIO/A DEL  
DEPARTAMENTO DE ..DIDÁCTICAS ESPECIALES.....  
DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

**CERTIFICA,**

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha .....20-09-2002..... tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "**..AMBIENTE Y DIVERSIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA(UN ESTUDIO DE CASOS MULTIPLES.....**" presentada por el/la doctorando/a **D/D<sup>a</sup>...M<sup>a</sup> ROSA MARCHENA GOMEZ.....** y dirigida por el/la Doctor/a....**Carmen García Pastor.....**

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 23 de.....septiembre.....de dos mil.....dos.....



*Isabel Ruiz*

## Anexo II

### UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento: DIDÁCTICAS ESPECIALES

Programa de Doctorado: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (96-98)

#### Título de la Tesis

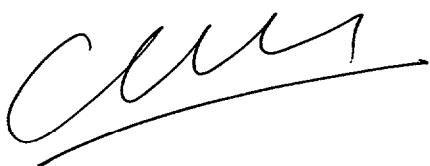
***“AMBIENTE Y DIVERSIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA (UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES)”***

Tesis Doctoral presentada por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> ROSA MARCHENA GÓMEZ

Dirigida por la Dra. D<sup>a</sup>. CARMEN GARCÍA PASTOR

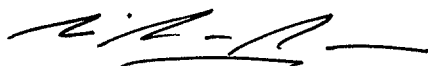
**El/la Director/a,**

(firma)



**El/la Doctorando/a,**

(firma)



Las Palmas de Gran Canaria, a 3 de OCTUBRE de 2002

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

TESIS DOCTORAL  
(DICIEMBRE 2002)

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
LAS PALMAS DE G. CANARIA  
N.º Documento 258910  
N.º Copia 685069



**"AMBIENTE Y DIVERSIDAD EN LAS  
AULAS DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA  
(UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES)"**

AUTORA: MARÍA ROSA MARCHENA GÓMEZ  
DIRECTORA: DRA. CARMEN GARCÍA PASTOR

*A mi padre y a mi madre*

## AGRADECIMIENTOS

---

Decía Bertrand Russel que si todos los hombres se empeñaran en tocar el trombón, la música orquestal resultaría imposible. Y este estudio, a pesar de que se presenta como trabajo individual, necesariamente se parece más a la producción de una orquesta que a la labor de un solo individuo. Desde el primer momento he tenido la suerte de verme rodeada de un abanico de personas que desde la posición que ocupaban —profesional, afectiva o familiar- han sabido proporcionarme lo mejor que poseían y que yo en ese momento más necesitaba. El resultado ha sido la investigación orquestal que aquí se despliega. A todas ellas les dedico estas líneas:

- A la profesora *Carmen García Pastor*, por ser la encargada de proporcionar —con afecto, paciencia y generosidad- la solidez y el conocimiento que a mi me faltó en muchos momentos del proceso de elaboración de esta tesis. Con ella aprendí —entre otras muchas cosas- que son preferibles las certezas del conocimiento a las certidumbres del entusiasmo.
- A las compañeras y compañeros del *Grupo de Investigación ISIS* porque, además de ser un referente en las tareas que yo debía hacer, me proporcionaban una chispa distendida con agradable olor a Sevilla que me hacía olvidar los segmentos cuesta arriba que tenía que pasar en algunos momentos.
- A los *Directores* de los tres Institutos en donde se realizó esta investigación. El respaldo, apoyo y confianza que depositaron en mí fue básico para sumergirme en los objetivos de este trabajo

- A los *profesores y alumnos* de las aulas seleccionadas, colaboradores anónimos y protagonistas principales de lo que este informe describe. Todo lo que ellos eran en si mismo y la forma espontánea y natural con que se mostraron, se convirtió ante mi en excelente regalo y privilegiada oportunidad de aprendizaje. Siempre valoraré su rápida predisposición a convertir su lugar de trabajo en escaparate externo. Este simple gesto los convierte en los mejores.
- A mi entrañable profesor *Jesús Garrido*, a quien le debo el interés y dedicación que actualmente aplico a la Educación Especial. Su nombre estará siempre entre las personas que más admiro.
- Para *Agustín Morales*, profesor de esta Universidad, que proporcionó — con entrega, valía y entusiasmo— ese lado matemático que precisaba mi mente cualitativa para resolver las situaciones numéricas que se me iban presentando
- A *Josefa Rodríguez Pulido*, actual directora del Departamento al que pertenezco. Ella sabe que ha sido su respaldo, las grandes facilidades que me ha aportado y su propio ejemplo lo que hizo que —a mis cuarenta años— tomara la decisión de querer aspirar al grado de Doctora. Una vez más, gracias Pepa. Somos ya muchos los que te debemos nuestra situación profesional
- A mis amigas del Departamento —*Carmen Isabel Reyes, Pepa (también aquí), Fátima Sosa, Viki Aguiar, Pepy Farray, Cristina Miranda*— por todo el apoyo que siempre me han ofrecido y por enseñarme a reír cuando las cosas van mal. Con ellas se aprende a ser optimistas aunque el estrés esté entrando de lleno en nosotras. Esas chispas son los mejores escalones de una tesis.
- Para *Toni Almeida y Arcadía Martín*, mi grupo de iguales en esta Universidad. Las conversaciones de ánimo compartido que hemos tenido me ayudaban a seguir en esta larga tarea.
- Al grupo de compañeras y compañeros de la Biblioteca de Humanidades, especialmente a *Mª Carmen, Ricardo y Siqui*. Fueron muchas las mañanas en que incrementé sus tareas diarias para

solicitarles numerosas peticiones. A pesar de ello, sus respuestas siempre estaban envueltas en una sonrisa.

- A *Ofelia Déniz*, excelente y entregada colaboradora inicial de esta investigación. Cuando el proceso de extracción de datos se hacía difícil y complejo pude contar con su ayuda. También a *Hector Cuesta*, persona trabajadora e inteligente sobre el que se cargó la responsabilidad de convertir el contenido de este informe en un conjunto de páginas bien estructuradas. A él le debemos la exhibición de las nuevas tecnologías con que se acompaña este trabajo.
- A *Sonia Almeida, Miguel Ángel Martín y Natalia Morín*, importantes colaboradores que —en su momento— aportaron también trabajos parciales bien hechos que ayudaron a que esta tesis emergiera correctamente. Sin olvidar a *Fernando Tocino, Isabel Rodríguez y Sofía Perea*, que me ayudaron a entender con más rapidez el escollo de los textos en inglés.
- Tengo presente la ayuda real y diaria de *Ana Cabrera*. Ella ha hecho posible que mis responsabilidades disminuyan en su frecuencia.
- Por último —pero ocupando el lugar más nuclear— a *Jose* —mi marido— y a *Joaquín y Cristina* —mis hijos— Sólo porque ellos son lo que son, he podido pasar tantas horas delante de un ordenador en momentos que —realmente— eran suyos. Mi vida entera se orienta hacia ellos. También a mi *madre* —a quien le dedico esta tesis junto con mi *padre*— por educarme con los valores con que lo hicieron. No olvido a *Manolo y Joaquín* —mis hermanos— que además de ser mis referentes y mis modelos a imitar desde tiempos muy atrás, me ofrecieron la ayuda técnica que en algunos momentos necesitaba. Estoy segura de que *Sofía Perea* y *Alicia Conde* favorecieron este apoyo. Mi agradecimiento también para ellas

A todas y todos, sin excepción, gracias por la producción que hemos hecho.

# ÍNDICE



## ÍNDICE

---

INTRODUCCIÓN.....	29
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	39

### MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo I. LA DIVERSIDAD: POLIEDRO DE MUCHAS CARAS.....</b>	<b>47</b>
1. Hacia un concepto de Diversidad.....	50
2. La Diversidad en el ámbito educativo.....	58
3. La Educación Inclusiva: un avance en el discurso de la Diversidad.....	66
<b>Capítulo II. SECUNDARIA Y DIVERSIDAD.....</b>	<b>75</b>
1. La tradición “exclusiva” de la Educación Secundaria.....	78
2. La Educación Secundaria en los Proyectos de Reforma.....	86
2.1. La visión sociológica de las Reformas: la ruptura de algunos sueños pedagógicos.....	86
2.2. La Ley General de Educación de 1970 (LGE).....	95

2.3. La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).....	99
3. La Diversidad: principio clave en la Reforma de Secundaria...	102
3.1. Cambios curriculares.....	103
3.2. Cambios en la Gestión y Organización.....	107
3.3. Cambios en el Profesorado.....	110
<b>Capítulo III. EDUCAR CON LA DIVERSIDAD: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.....</b>	<b>121</b>
1. Principios básicos de actuación.....	124
2. La Diversidad desde la respuesta de los centros.....	134
2.1. Principios organizativos.....	134
2.2. La toma de decisiones en los centros: un espacio para el cambio.....	144
3. La Diversidad desde el currículo en acción.....	155
3.1. El valor de la estructura de la práctica.....	155
3.2. Hacia un aula eficaz para todos: referencias teóricas e investigaciones.....	159
<b>Capítulo IV. IMPORTANCIA DEL AMBIENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>173</b>
1. Aproximación conceptual.....	176
2. Evaluar el constructo Ambiente: cuestionarios <i>vs</i> observaciones.....	187
3. Ambiente y práctica educativa: referencias teóricas e investigaciones relevantes.....	197
<b>Capítulo V. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS.....</b>	<b>215</b>
1. Líneas de Innovación Didáctica.....	218

2. El Área de Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria.....	221
3. El principio de Diversidad y el contenido curricular matemático.....	229
4. El Ambiente escolar generado desde las clases de Matemáticas.....	237

### DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>Capítulo VI. METODOLOGÍA.....</b>	<b>247</b>
1. Caracterización del Método: un <i>Paradigma Ecológico</i> en la investigación del aula.....	250
2. El estudio de casos múltiples como estrategia para diseñar la investigación.....	260
3. Diseño y fases del estudio.....	262
4. La selección de los casos.....	274
5. Procedimientos para recoger la información.....	282
5.1. Entrevistas.....	283
5.2. Observación.....	288
5.3. Análisis de Documentos.....	295
5.4. El Diario de Campo.....	296
5.5. Cuestionario: <i>Inventario de Mi Clase (IMC)</i> .....	297
6. Análisis de la información.....	301
6.1. Establecimiento de un sistema categorial.....	301
6.2. Análisis de los Documentos.....	315
6.3. Análisis de los Cuestionarios.....	318
7. El proceso de triangulación y contraste.....	319

<b>Capítulo VII. RESULTADOS.....</b>	<b>323</b>
1. Caracterización de los centros.....	326
1.1. Centro I.....	327
1.2. Centro II.....	340
1.3. Centro III.....	353
2. El ambiente en las aulas de la E.S.O.....	376
2.1. Centro I.....	378
2.1.1. 3º D.....	378
2.2. Centro II.....	392
2.2.1. 1º B.....	392
2.2.2. 2º B.....	399
2.2.3. 3º A.....	408
2.3. Centro III.....	419
2.3.1. 3º B.....	419
2.3.2. 4º B.....	430
3. Contraste de los resultados del ambiente de las aulas.....	442
3.1. Por Centros.....	442
3.2. Por Cursos.....	444
3.3. Por Ciclos.....	445
3.4. Por Asignaturas.....	446
4. El ambiente en las clases de Matemáticas.....	449
4.1. Interacción del Alumnado.....	449
4.2. Disponibilidad a la tarea.....	451
4.3. Interacción Profesor- Alumno.....	453
4.3.1. Relación con otros elementos ambientales.....	457
4.3.2. Situaciones que configuran la interacción.....	458
5. Evaluación y Ambiente en Matemáticas.....	469
5.1. La evaluación final de los alumnos en Matemáticas.....	469
5.2. Contraste de la evaluación y el ambiente.....	474
6. Los profesores de Matemáticas: necesidades y concepciones en torno a la Diversidad.....	478

<b>Capítulo VIII. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS.....</b>	<b>483</b>
1. El escenario de la investigación.....	486
2. El ambiente en las aulas de la E.S.O.: el resultado de la presión <i>alfa</i> vs la presión <i>beta</i> .....	489
3. Ambiente y evaluación en Matemáticas: dos factores relacionados.....	493
4. Los profesores de Matemáticas: necesidades y concepciones compartidas.....	494
5. Ambiente y Diversidad: la distancia transitada y el camino a recorrer.....	496
<b>Capítulo IX. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES.....</b>	<b>505</b>
1. Conclusiones.....	508
2. Limitaciones.....	517
3. Implicaciones.....	521
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>525</b>

### ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Significado de los términos "diversidad-diferenciación-desigualdad" según López Melero (1997) y Pulido y Carrión (1998).....	52
<b>Figura 2.</b> Significado de las reformas desde la visión tradicional y sociopolítica.....	88
<b>Figura 3.</b> Diferenciación entre los cambios que debe asumir el profesorado según Hargreaves y Hopkins (1991).....	112

<b>Figura 4.</b> Relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje según el constructivismo.....	125
<b>Figura 5.</b> Clasificación de las inteligencias múltiples según Gardner (1983 y 1995).....	126
<b>Figura 6.</b> El ambiente y sus factores condicionantes según Doyle (1986).....	184
<b>Figura 7.</b> El ambiente y los factores condicionantes según Anderson (1989).....	185
<b>Figura 8.</b> Fases generales de la investigación (adaptación de Rodríguez Gómez et al, 1996).....	262
<b>Figura 9.</b> Diseño de la investigación.....	273
<b>Figura 10.</b> Representación gráfica del contexto al que pertenece cada aula estudiada.....	326

### ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Relación entre los Objetivos de la investigación y las Cuestiones de Estudio que se plantearon.....	44
<b>Tabla 2.</b> Tabla comparativa de un aula diversificada y un aula tradicional (Tomlinson 2001:39).....	165
<b>Tabla 3.</b> Características de los tres Centros seleccionados para la investigación... ..	279
<b>Tabla 4.</b> Aulas y asignaturas observadas en función de los centros.....	281
<b>Tabla 5.</b> Distribución de las 81 horas de observación en los diferentes centros, cursos y áreas.....	290
<b>Tabla 6.</b> Escalas y dimensiones del cuestionario IMC.....	300
<b>Tabla 7.</b> Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "Interacción entre alumnos".....	311
<b>Tabla 8.</b> Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "Disponibilidad a la Tarea".....	312
<b>Tabla 9.</b> Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "Interacción profesor- alumno".....	313

<b>Tabla 10.</b> <i>Categorías, conceptualización y origen metodológico.....</i>	317
<b>Tabla 11.</b> <i>Categorías trianguladas para definir el ambiente en el aula.....</i>	321
<b>Tabla 12.</b> <i>Asignaturas contrastadas por clase para singularizar el ambiente del aula.....</i>	322
<b>Tabla 13.</b> <i>Datos de las aulas estudiadas en relación con el cuestionario cumplimentado y las observaciones realizadas.....</i>	377
<b>Tabla 14.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3º D (Centro I).....</i>	388
<b>Tabla 15.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Inglés de 3º D (Centro I).....</i>	389
<b>Tabla 16.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias de la Naturaleza de 3º D (Centro I).....</i>	390
<b>Tabla 17.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º D (Centro I).....</i>	391
<b>Tabla 18.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 1º B (Centro II).....</i>	397
<b>Tabla 19.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 1º B (Centro II).....</i>	398
<b>Tabla 20.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 2º B (Centro II).....</i>	405
<b>Tabla 21.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 2º B (Centro II).....</i>	406
<b>Tabla 22.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Lengua de 2º B (Centro II).....</i>	407
<b>Tabla 23.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3º A (Centro II).....</i>	415
<b>Tabla 24.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Inglés de 3º A (Centro II).....</i>	416
<b>Tabla 25.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Música de 3º A (Centro II).....</i>	417
<b>Tabla 26.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º A (Centro II).....</i>	418

<b>Tabla 27.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3º B (Centro III)</i> .....	427
<b>Tabla 28.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º B (Centro III)</i> .....	428
<b>Tabla 29.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3º B (Centro III)</i> .....	429
<b>Tabla 30.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes del IMC en 4º B (Centro III)</i> .....	438
<b>Tabla 31.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Lengua Castellana de 4º B (Centro III)</i> .....	439
<b>Tabla 32.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º B (Centro III)</i> .....	440
<b>Tabla 33.</b> <i>Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 4º B (Centro III)</i> .....	441
<b>Tabla 34.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Antagonismo</i> .....	459
<b>Tabla 35.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Tensión Encubierta</i> .....	460
<b>Tabla 36.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Velocidad</i> .....	460
<b>Tabla 37.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Omisión</i> .....	461
<b>Tabla 38.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Favoritismo</i> .....	462
<b>Tabla 39.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Descrédito</i> .....	463
<b>Tabla 40.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Personalización</i> .....	464
<b>Tabla 41.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Humor Compartido</i> .....	465
<b>Tabla 42.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Flexibilidad</i> .....	465
<b>Tabla 43.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Valoración</i> .....	467
<b>Tabla 44.</b> <i>Situaciones de aula que originaron Diversificación</i> .....	467



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Zonas de Interacción del Profesorado- Alumnado.....	310
Gráfica 2. Interacción del alumnado en 3º D.....	381
Gráfica 3. Disponibilidad a la tarea en 3º D.....	384
Gráfica 4. Interacción profesor- alumno en 3º D.....	387
Gráfica 5. Interacción del alumnado en 1º B.....	393
Gráfica 6. Disponibilidad a la tarea en 1º B.....	395
Gráfica 7. Interacción profesor- alumno en 1º B.....	396
Gráfica 8. Interacción del alumnado en 2º B.....	400
Gráfica 9. Disponibilidad a la tarea en 2º B.....	403
Gráfica 10. Interacción profesor- alumno en 2º B.....	404
Gráfica 11. Interacción del alumnado en 3º A.....	410
Gráfica 12. Disponibilidad a la tarea en 3º A.....	412
Gráfica 13. Interacción profesor- alumno en 3º A.....	414
Gráfica 14. Interacción del alumnado en 3º B.....	421
Gráfica 15. Disponibilidad a la tarea en 3º B.....	424
Gráfica 16. Interacción profesor- alumno en 3º B.....	426
Gráfica 17. Interacción del alumnado en 4º B.....	432
Gráfica 18. Disponibilidad a la tarea en 4º B.....	434
Gráfica 19. Interacción profesor- alumno en 4º B.....	437
Gráfica 20. Porcentaje medio de Formalismo en los diferentes ciclos.....	446
Gráfica 21. Interacción del alumnado en Matemáticas.....	452

<b>Gráfica 22.</b> Disponibilidad a la tarea en Matemáticas.....	454
<b>Gráfica 23.</b> Interacción profesor- alumno en Matemáticas.....	456
<b>Gráfica 24.</b> Situación de los Profesores de Matemáticas en las Zonas de Interacción del Profesorado- Alumnado.....	456
<b>Gráfica 25.</b> Fricción y Oposición profesorado- alumnado en las clases de Matemáticas.....	457
<b>Gráfica 26.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 3º D-Centro I.....	470
<b>Gráfica 27.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 1º B-Centro II.....	471
<b>Gráfica 28.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 2º B-Centro II.....	471
<b>Gráfica 29.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 3º A-Centro II.....	472
<b>Gráfica 30.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 3º B-Centro III.....	473
<b>Gráfica 31.</b> Porcentajes según calificaciones. Matemáticas 4º B-Centro III.....	474
<b>Gráfica 32.</b> Porcentaje de suspensos y dificultad en las clases de Matemáticas.....	475
<b>Gráfica 33.</b> Porcentaje de suspensos y fricción en las clases de Matemáticas.....	476
<b>Gráfica 34.</b> Porcentaje de suspensos y oposición profesorado- alumnado en las clases de Matemáticas.....	477

### **ÍNDICE DE ANEXOS (Volumen Complementario)**

<b>Anexo I.</b> REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	9
<b>Anexo II.</b> ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	189

<b>Anexo III. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR.....</b>	<b>351</b>
<b>Anexo IV. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS.....</b>	<b>375</b>
<b>Anexo V. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....</b>	<b>389</b>
<b>Anexo VI. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REUNIONES DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.).....</b>	<b>419</b>
<b>Anexo VII. DIARIO DE CAMPO.....</b>	<b>439</b>
<b>Anexo VIII. CRONOGRAMA DE LAS SESIONES OBSERVADAS.....</b>	<b>449</b>
<b>Anexo IX. CUESTIONARIO IMC.....</b>	<b>457</b>
<b>Anexo X. PROYECTO INICIAL PRESENTADO EN LOS INSTITUTOS.....</b>	<b>463</b>
<b>Anexo XI. GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES.....</b>	<b>469</b>

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

---

**E**sta investigación asume las características de una investigación *ecológica*, perspectiva que según explica García Pastor (2002), forma parte de las tendencias investigadoras que han emergido en la Educación Especial en nuestros días. Bajo esta óptica se considera el aula como un sistema vivo, un espacio social de comunicación e intercambio donde el profesor y los alumnos son capaces de generar una cultura peculiar.

Coherente con este enfoque, este trabajo ha situado su propósito fundamental en describir y analizar el *ambiente* que se vivencia en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ya advertía Villar (1992) que las teorías ecológicas son las que han originado mayor número de estudios relacionados con este constructo.

Avanzar en esta línea lleva consigo la necesidad de sumergirse en la vida diaria de los Institutos, conectar con el profesorado, entrar en las aulas y conocer y comprender, en definitiva, una parte del universo práctico de la ESO. Sólo así, dándole significado a lo que observemos y escuchemos, nos podemos preparar para plantear propuestas futuras de mejora en un tramo educativo que —a tenor de los acontecimientos sociales y de reforma que gravitan sobre él— constituye una etapa de escolarización problemática. Ofrecerá por tanto esta investigación un reflejo de lo que sucede en las aulas gestado desde las diferentes perspectivas que inciden en la vida de los Centros de Secundaria. Esta información será muy útil si queremos incorporar procesos de innovación tendentes a crear una educación eficaz para todos.

Situar en este punto el objeto de estudio supone que estamos asumiendo una línea de indagación científica alejada de los marcos de referencia que predominaron durante bastantes años en la Educación Especial. Este trabajo no persigue el diagnóstico de ningún alumno en ese clima de aula, ni la búsqueda de un ambiente diferenciador adecuado a determinados estudiantes de la ESO. Lo que se pretende es que, a partir del análisis del ambiente de aula, podamos extraer un conocimiento práctico y real sobre el que sea fácil deducir si en esta etapa educativa se están reuniendo las condiciones contextuales adecuadas para responder –desde el espacio de clase- a la diversidad de necesidades que presentan los alumnos de la ESO.

Estamos justificando que nos interesa acercarnos a la compleja estructura de variables interdependientes que conforman la vida del aula ya que es allí donde se genera el contexto de participación y aprendizaje de todos los individuos y donde surgen las diversas necesidades educativas. Los problemas de aprendizaje de los estudiantes de la ESO, las dificultades para enseñar de su profesorado no se pueden aislar y considerar como hechos singulares que se producen a espaldas del entorno del aula. Por tanto, estamos considerando que las prácticas de aula son microcontextos sociológicos –término utilizado por García Pastor (2002)- capaces de construir y generar toda una serie de dificultades o posibilidades en los participantes que allí interactúan.

Este sustrato teórico que subyace en la investigación se anexa a las perspectivas críticas de la Educación Especial que actualmente están defendiendo autores como Barton (1998), Barnes (1998) u Oliver (1998). O lo que es lo mismo, estamos vinculando la Educación Especial al desarrollo de la sociología. Con esta perspectiva, tal como lo refiere Barnes (1998), en el estudio de las personas con discapacidades se pasa de centrarnos en el sujeto y en sus insuficiencias a analizar el contexto que agudiza esas insuficiencias. En nuestro caso, trasladamos el interés por los problemas individuales y aislados de los alumnos con necesidades educativas especiales de la ESO y comenzamos a preocuparnos por el *ambiente* que posiblemente pueda estar agudizando esas necesidades. Asumimos del mismo modo las teorías de Ainscow (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2001c) que defienden el llamado punto de vista curricular, esto es, el alumno debe considerarse en un contexto determinado y su progreso sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones.

Posicionarnos en esta línea de trabajo fue el resultado de un proceso de toma de decisiones. Existía el deseo anterior de profundizar en la etapa de Secundaria en torno al principio de diversidad como ya habíamos hecho explícito en trabajos previos (Marchena, 1999a; Marchena, 1999b). Teníamos, por tanto, entrado el tema de la investigación y el escenario donde se debía desarrollar aunque sólo poseíamos un desdibujado andamiaje. A su vez, éramos conscientes de que la tarea que habíamos de emprender debía encaminarse a escuchar y comprender un espacio académico particular para así dar significado a una realidad compleja.

Inmersos en estas reflexiones iniciales tuvimos la oportunidad de entrar en contacto con el *Grupo de Investigación ISIS* de la Universidad de Sevilla. Este equipo, en esas fechas, estaba investigando con este mismo enfoque sobre las prácticas que se desarrollan en las aulas de la ESO para responder a la diversidad, tarea profesional que daba forma al llamado *Proyecto Sevilla*.

La óptica con que se abordaba, los objetivos que se habían propuesto, el prestigio profesional -y humano- de su directora -la Dra. Carmen García Pastor-, el buen clima existente en el equipo investigador y la curiosidad profesional por saber si son coincidentes las necesidades y dificultades que se vivencian para dar respuesta a la diversidad en los Institutos andaluces y canarios, nos llevaron a trabajar de modo coordinado, asumiendo la conducción de la presente tesis la misma directora del *Proyecto Sevilla*.

La comunicación electrónica que nos brinda Internet y nuestra presencia en algunas reuniones con este equipo de trabajo -con quien compartimos la agenda y los procedimientos de la investigación- facilitaron la puesta en marcha de nuestra indagación científica.

Es obvio que, dado el carácter de la investigación, el plan previo que se presentó se tuvo necesariamente que preparar para adaptarlo al contexto investigador y social de la isla de Gran Canaria. De este modo, en función de la información que se iba recogiendo, hubo que hacer modificaciones en las diferentes fases de la investigación con respecto al diseño original que desde Sevilla se trabajaba, surgiendo al final la necesidad de centrarnos en el *ambiente* de las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y así marcar los límites lógicos a un trabajo de investigación individual que cumpla los requerimientos de una tesis doctoral. Dentro de las acotaciones propias de un trabajo de estas

características y, también, dadas las circunstancias propias de un trabajo de investigación basado sobre la observación directa de las prácticas escolares, el tema del ambiente quedó relacionado finalmente con las asignatura de Matemáticas. Esto nos llevó a una revisión de las investigaciones en la misma línea, lo que ha supuesto dejar abierto un nuevo campo de trabajo.

El *ambiente* en la etapa Secundaria como objeto de estudio tiene ya una dilatada tradición. Desde las primeras publicaciones en torno a este concepto, que arrancaron con los estudios de Moos (1979) y Walberg (1979), esta etapa educativa ha estado en el punto de mira de muchas investigaciones.

Sin embargo, relacionar el *ambiente* con la posibilidad de responder mejor o peor a la diversidad de necesidades educativas existentes en un aula – tal como ya se estaba trabajando en el *Proyecto Sevilla*- no ha sido abordado apenas con profusión. *Diversidad y Ambiente* –como veremos en los referentes teóricos- son conceptos escasamente asociados en este ámbito de estudio

Desde la perspectiva del contexto educativo que singulariza la etapa Secundaria en Canarias, nuestro estudio se inició cuando ésta contaba con una corta trayectoria de aplicación. Es preciso recordar que fue en el curso 1992-93 cuando se promulgaron las primeras Órdenes y Resoluciones de la Administración Autonómica con el propósito de autorizar y dar instrucciones a un número determinado de centros que implantaron de manera anticipada el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. En ese curso, fueron solo 12 los Centros que establecieron este último ciclo. Y hasta el año escolar 95-96 no aparecieron las primeras unidades de primer ciclo. La instauración total de la período escolar se ha conseguido precisamente en el curso 1999-2000, fecha en que se emprenden las tareas de investigación de este trabajo.

Es cierto que en el momento en que sale a la luz esta investigación, la escasa permanencia de esta etapa en los Institutos no ha constituido ningún freno para que ya se hayan planificado y hecho realidad diversos proyectos de contra-reforma. Una de las primeras modificaciones apareció en el *Real Decreto 3474/2000 del 29 de Diciembre*. En esa fecha habíamos finalizado el trabajo empírico de esta investigación. No obstante, una lectura general de este texto legal nos lleva a considerar que lo que se produjo, en un primer momento, es esencialmente un ajuste de temarios y horarios en la ESO y el Bachiller.



Concretamente, las áreas de *Música y Educación Plástica y Visual* han disminuido sus tiempos para incrementar en una hora más las dedicadas a Lengua Castellana y Matemáticas. Los contenidos de la ESO que figuran en las Enseñanzas Mínimas se han concretado por cursos con el propósito explícito de que esté más coordinada la movilidad del alumno por el territorio nacional. En el área de *Ciencias de la Naturaleza*, se ha considerado que han de evaluarse de manera separada los contenidos relacionados con *Física y Química* frente a los de *Biología y Geología*, ya que se persigue favorecer una mayor autonomía y profundización en el estudio de estas materias. También el área de *Tecnología* ha modificado sus contenidos al introducirse tópicos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Aunque inicialmente pudiera dar la impresión de que si dedicáramos más tiempo al aprendizaje de estas materias, los resultados serían mejores, esto se producirá siempre y cuando estemos desarrollando una metodología adecuada y favorecedora de la diversidad. Más horas de lengua y matemáticas con una enseñanza marcadamente academicista, teórica y poco comunicativa, no asegura mayores oportunidades para aprender.

Pero de todos es sabido que ya están aquí otros proyectos de Reforma. Han sido muchas —y justificadas— las críticas negativas vertidas a la LOGSE. A la vez, se ha producido un cambio de Gobierno que ha creado un marco sociopolítico y administrativo no coincidente con muchos de los principios que inspiraron esta Ley al Gobierno anterior.

No obstante, parece ser que se barajan medidas rápidas y efectivas rodeadas de un espíritu marcadamente conservador. Se planea la organización de unos grupos paralelos en Educación Secundaria que pudieran tambalear las aspiraciones de conseguir una auténtica educación obligatoria para todos. Según Carbonell (2001) hay un cometido muy claro en esta reformulación de la LOGSE: *"Imponer medidas rápidas y contundentes, envueltas con una engañosa patina de racionalidad y modernidad, para "resolver" algunas de las cuestiones señaladas como más conflictivas en el actual panorama de la enseñanza" (2001: 3).*

Con estas líneas de actuación es posible que vuelva a ocurrir lo que en su momento, tal como refiere Zufiaurre (2002), ocurrió con la LOGSE. Cuando esta ley emprendió su camino hizo tabla rasa en relación con lo ya

experimentado entre los años 1982 y 1987. Se emprendieron una serie de modificaciones en el sistema educativo como si nada de lo desarrollado tuviera interés o nada nuevo hubiera acontecido en educación los cinco años anteriores de reforma socialista. Algo similar puede estar sucediendo con la futura *Ley de Calidad Educativa*.

En estos momentos, a nuestro modo de ver, se hacen necesarios los estudios que incorporen entre sus objetivos el describir el conocimiento práctico existente en las instituciones escolares. Ofrecer esta perspectiva permite una mejora más eficaz por ser el reflejo real de una parte de los procesos de enseñanza. Renovar la práctica es más viable cuando nos basamos en lo que ya existe. Ésta ha sido la premisa fundamental que principió nuestro trabajo de investigación.

En el intento de resumir en pocas líneas el proceso seguido para elaborarlo, podemos afirmar que se desarrolló durante tres grandes fases. Después un posicionamiento previo, se produjo la recogida de toda la información que contribuiría a caracterizar tres Institutos de *Educación Secundaria*, para pasar luego a observar lo que ocurría en la práctica diaria de algunas de sus aulas, concretamente aquellas que –bajo unas largas negociaciones de acceso- se pudieron seleccionar.

En posesión de los resultados que los procedimientos de estudio utilizados fueron capaces de generar, se afinaron los objetivos perseguidos y se pasó a analizar el significado de todo el volumen de información que poseíamos, centrándonos ya fundamentalmente en describir el *Ambiente* de las aulas observadas. A la vez, se relacionó y se contrastó con los postulados teóricos que detallan cómo debe ser la enseñanza cuando nuestro propósito fundamental es educar con la diversidad. La confluencia de ambos procesos nos llevó a alumbrar una serie de hallazgos.

En una última fase se fue redactando el *Informe* que en este trabajo se muestra. Tal como se observa, una vez que se presentan sus objetivos, se estructura en dos grandes bloques. El primero –*Marco Teórico*- refiere una base documental que detalla nuestro posicionamiento en torno a cuatro grandes temas: la *Diversidad*, la *Educación Secundaria*, los principios requeridos para *Educar con la Diversidad*, el *Ambiente* y su valor educativo y, por último, líneas de investigación más frecuentes desde el área de *Matemáticas*, tópico abordado

—como ya hemos explicado— por la alta frecuencia de aulas seleccionadas en donde se impartía esta materia.

El segundo bloque —*Desarrollo de la Investigación*— caracteriza metodológicamente la investigación. A continuación —configurando un denso capítulo— se despliegan los resultados obtenidos tras el detenido análisis realizado. Se discuten los hallazgos encontrados con los referentes teóricos previamente explicados y se concluye en lo que consideramos que son las aportaciones propias de este estudio. Se cierra el trabajo con el reconocimiento de las *Limitaciones* que se produjeron en el largo proceso de investigación así como con la sugerencia de unas *Implicaciones*, que no son más que líneas futuras de trabajo práctico e investigación.

# OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

En el momento de iniciarse esta investigación –consustancial al modelo investigador seleccionado- no teníamos predefinidos los objetivos, ni los informantes, ni los escenarios, ni los casos que íbamos a estudiar. Como afirman Taylor y Bogdan (1992:32) *“hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”*.

Solo poseíamos un esbozo de esquema, un esqueleto que hacía de guía y que giraba en torno a un objetivo amplio: observar y analizar las prácticas de enseñanza existentes en las aulas de Secundaria con la finalidad posterior – como ya hemos explicado anteriormente- de contrastarlo con lo que desde los supuestos teóricos se consideran deseables para educar con la diversidad.

Con este amplio propósito, después de varios meses de observaciones, de una estancia prolongada en los Institutos seleccionados y de realizar diversos análisis durante la realización de estas tareas, fueron afinándose nuestras metas y comenzamos a delinear unos objetivos más concretos.

Sabíamos que en esas prácticas de enseñanza existían muchos aspectos influyentes capaces de favorecer o perjudicar una auténtica educación para todos. Poseíamos a su vez muchos registros que reflejaban la vida en el aula y el contexto desde donde ésta emergía. Paralelamente, al ir produciéndose diversos procesos de análisis, nos empezamos a dar cuenta que, como afirma Stake (1998:74): *“en las observaciones de clase normalmente destacan los temas interpersonales y de comportamiento y a menudo hacen que resulte difícil concentrarse en los temas curriculares más sutiles”*

Por todo esto, y acordando con el equipo del *Proyecto Sevilla* que nuestro estudio se centrara en una línea complementaria pero a la vez diferente a lo que ellos ya realizaban, se concertó que sería el *ambiente de las aulas* el punto de análisis principal que asumiría esta investigación. Al comenzar a hacerlo y ponerse en marcha los procesos de triangulación y contraste percibimos que, entre los casos seleccionados, era viable profundizar en el estudio de ese *ambiente* desde la asignatura de Matemáticas, ya que casi la mitad de los profesores observados impartían esta asignatura. De esta forma, a la suma de nuestro propósito principal se unió el poder describir y analizar cómo es el *ambiente del aula* cuando se imparte esta materia.

Sumando todas las consideraciones descritas, se desplegaron los siguientes objetivos:

- 1) Caracterizar el ambiente de las aulas de la ESO
- 2) Relacionar el ambiente de cada aula con el contexto más amplio del Centro en el que se ubican, centrandó el análisis en las medidas adoptadas para responder a la diversidad
- 3) Analizar las diferencias y semejanzas del ambiente de las aulas atendiendo a:
  - a) Las diferentes situaciones que surgen en cada una de las asignaturas.
  - b) En qué medida el Centro, el curso y el ciclo de la ESO en el que se trabaja puede imprimir características singulares al ambiente de las aulas.
- 4) Averiguar cómo es el ambiente en las clases de Matemáticas teniendo en cuenta:
  - a) La interacción del alumnado, la disponibilidad a las tareas que éstos mantienen y, sobre todo, la interacción mantenida entre profesorado y alumnado.
  - b) Los logros académicos de los estudiantes
  - c) Las concepciones, necesidades y dificultades expresadas por los profesores.

Desarrollar cada uno de los objetivos marcados supuso centrarnos en unas *cuestiones de estudio*. Concretamente, la correspondencia de cada uno de estos aspectos –objetivos y cuestiones- se estableció en la línea que refleja la tabla 1.

Objetivos de la investigación	Cuestiones de estudio
1- Caracterizar el ambiente de las aulas de la ESO.	Cómo se produce la interacción de los alumnos entre sí, de los alumnos y el profesor y qué disponibilidad presentan los estudiantes hacia las tareas de clase
	Cómo perciben los alumnos esta interacción entre iguales y la disponibilidad hacia lo que se hace en el aula.
	¿Lo que consideran los estudiantes coincide con lo que se observa externamente en esas aulas?
2- Relacionar el ambiente de cada aula con el contexto más amplio del Centro en el que se ubican, centrando el análisis en las medidas adoptadas para responder a la diversidad	Cuáles son las concepciones, dificultades, necesidades y estrategias de actuación que poseen los Centros en torno a la diversidad de los alumnos. Qué expresan sus protagonistas. Qué se plasma en los Documentos
	¿Los contextos de estos Centros favorecen o perjudican el ambiente del aula si se mantiene como objetivo el responder a la diversidad?
3- Analizar las diferencias y semejanzas del ambiente de las aulas atendiendo a:  - Las diferentes situaciones que surgen en cada una de las asignaturas. - En qué medida el Centro, el curso y el ciclo de la ESO en el que se trabaja puede imprimir características singulares al ambiente de las aulas.	Cómo es el ambiente de clase cuando se mantiene el grupo pero imparte la clase un profesor diferente
	¿Existen rasgos ambientales coincidentes en las aulas de un mismo Centro?
	Si permanece el contenido curricular pero varía el grupo y el profesor ¿qué elementos constantes continúan en el ambiente?
4- Averiguar cómo es el ambiente en las clases de Matemáticas teniendo en cuenta:  - La interacción del alumnado, la disponibilidad a las tareas que éstos mantienen y, sobre todo, la interacción mantenida entre profesorado y alumnado - Los logros académicos de los estudiantes - Las concepciones, necesidades y dificultades expresadas por los profesores	¿Hay datos comunes en el ambiente de las clases de un mismo curso? ¿Y en el mismo ciclo?
	¿Existen elementos coincidentes en el ambiente de clase cuando se imparte Matemáticas?
	¿Qué notas han obtenido en Matemáticas los estudiantes de cada clase analizada?
	¿Qué relación de equivalencia se puede mantener entre esas calificaciones y el ambiente de sus aulas?  ¿Qué expresan los profesores de Matemáticas? ¿Cuáles son sus concepciones sobre la diversidad, sus necesidades y dificultades?

Tabla 1: Relación entre los Objetivos de la investigación y las Cuestiones de Estudio que se plantearon





# MARCO TEÓRICO

# **CAPÍTULO I - LA DIVERSIDAD: POLIEDRO DE MUCHAS CARAS**

**1. HACIA UN CONCEPTO DE DIVERSIDAD**

**2. LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN AVANCE EN EL  
DISCURSO DE LA DIVERSIDAD**

## **CAPÍTULO I**

### **LA DIVERSIDAD: POLIEDRO DE MUCHAS CARAS**

---

En este primer apartado del referencial teórico analizamos un tema fundamental: la diversidad. A través de este análisis nos proponemos asentar uno de los pilares básicos de nuestra investigación. La multidimensionalidad léxica que posee el vocablo hará que dediquemos un primer apartado a aproximarnos a su compleja conceptualización señalando algunas de sus implicaciones sociales. Posteriormente lo analizaremos desde el campo educativo desde donde subrayaremos la reconceptualización de los modelos pedagógicos que precisa así como las dificultades que se despliegan cuando el discurso teórico emerge en la práctica. Con esta perspectiva, abordaremos los principios básicos de la Educación Inclusiva ya que, como más adelante argumentaremos, la ideología de esta tendencia educativa constituye una condición básica para el desarrollo de una educación con la diversidad de calidad.

## **1. HACIA UN CONCEPTO DE DIVERSIDAD**

El término *diversidad* se suele considerar como un concepto y expresión de difícil codificación. Sáez (1997) afirma que hay palabras, términos, conceptos, que tienen la textura de los pantanos y el que se refiere a la diversidad puede ser uno de ellos. Gimeno (1999a) lo caracteriza como un tema especialmente contradictorio y ambiguo.

De manera general, se debe percibir como un hecho inherente al ser humano y por tanto a la naturaleza. La especie animal y la vegetal poseen gran diversidad. Los humanos no podemos ser una excepción. *"La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales"* (López Melero, 2001:67)

Esta diversidad humana que se manifiesta en la biología posee unas variables naturales y constituye, por tanto, un *hecho* objetivo. Como afirman Pulido y Carrión (1998), sería una diversidad que habría existido y existiría siempre aunque no hubiera habido un intelecto capaz de captarla.

Griffo (1999) nos recuerda que *"la naturaleza vive y se reproduce exactamente sobre la riqueza de las diversidades, sobre la valorización de los recursos individuales y de grupo, sobre la capacidad de utilizar al máximo la adaptación ambiental buscando nuevas soluciones a nuevos problemas"* (p.75). La diversidad de la naturaleza sería algo que todos pueden observar, realidad en donde siempre han estado presentes multicolores y multiformes soluciones de adaptación desarrolladas en millones de años.

Garrido (2001), basándose en la perspectiva de la diversidad como evidencia natural de todas las personas, recoge una propuesta terminológica alternativa que sustituya el concepto de "deficiencia", vocablo inadecuado que para él tan sólo debe significar y confirmar la heterogeneidad biológica. Para este autor, sería más propio hablar de *biodiversidad*, ya que *"la vida es multiforme, ofrece variedades ilimitadas sin que por eso puedan ser*

*consideradas deficiencia. El punto de mira y de comprensión de las mismas es la diversidad que es consustancial a los organismos vivos" (p.18). Paralelamente, tampoco debería hablarse de "discapacidad", sino de psicodiversidad puesto que las habilidades también son diversas y pueden ser útiles todas ellas. Y por supuesto, en lugar de "minusvalía" vendría mejor el de "sociodiversidad", debido a que "todos los hombres son necesarios en el conjunto social, para todos hay funciones útiles que cumplir, todos forman el mosaico perfecto de la sociedad, nadie sobra, nadie es imprescindible, pero tampoco nadie es eliminable" (pag. 19). Este ideal es apoyado por Griffo (1999) cuando plantea que "el próximo milenio necesita de sociedades abiertas, que incluyan a todos los ciudadanos como personas que tienen derechos y pueden ofrecer recursos" (75)*

Alegre (2000) defiende que la diversidad se debe concebir como un valor —el *valor de la diversidad*— que sería alternativo, que daría a la vida de los seres humanos la calidad que se merece: *"nuestro planteamiento personal será, por tanto, considerar la Diversidad no como anomalía sino la concepción de la Diversidad como Valor" (p.17)*

Al ser una condición de nuestra naturaleza, nos advierte Gimeno (1999a) que permanentemente aparecerá en cualquier problema que abordemos; la diversidad sería por tanto un tema transversal en el pensamiento y en la investigación, una manifestación normal del ser humano y algo tan normal como la vida misma por lo que habría que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Aunque no por ello, esta naturalidad o normalidad con que se percibe *"tiene que suponer aceptación de un paisaje inamovible (...)* Hay que plantearse qué hacer ante el tema-problema de la diversidad y qué hacer ante la universalidad también" (Gimeno, 1999a:68)

Retomando la línea argumental de Pulido y Carrión (1998), cuando esta diversidad es percibida y reconocida por el ser humano se procede a la asignación de un nombre con lo que la diversidad biológica se desliga ya completamente de su carácter natural y aparece el término *diferencia*, que sería la representación mental de la diversidad:

*"La expresión "diferencia" designa una realidad del pensamiento. Esto no debe entenderse como que el pensamiento no forma parte de la naturaleza, sino que la realidad natural existe independientemente del pensamiento. Es decir, hablar de la diferencia es hablar de una construcción cognitiva, más concretamente de una construcción cognitiva acerca de la diversidad" (Pulido y Carrión, 1998:505)*

López Melero (1997a) perfila de manera más definitiva los límites léxicos de estos términos y añade, como también lo hacen los autores anteriores, el vocablo "*desigualdad*" que implicaría ya una jerarquía en función de las diferencias atribuidas. De manera resumida, se establecería, tal como se representa en la *figura 1* una equivalencia unívoca en cada uno de ellos bajo este criterio: *diversidad=objetividad* *diferencia= subjetividad* y *desigualdad=jerarquía*.



*Figura 1: Significado de los términos "diversidad-diferenciación-desigualdad" según López Melero (1997a) y Pulido y Carrión (1998)*

Gimeno (1999a) plantea la precisión conceptual de la "diversidad" frente a la "desigualdad" reflexionando sobre los siguientes argumentos. La diversidad, por un lado, es una condición de nuestra naturaleza, tal como ya hemos explicado en los puntos anteriores. Pero por otro, conlleva ambigüedad en el significado lingüístico del término. Según este autor, puede hacer referencia a:

- Circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. Manifestación del *ser irrepetible que es cada uno*, lo que podemos contraponer a "homogéneo"
- Desigualdad si las singularidades de cada individuo lleva a que determinados objetivos educativos y/o sociales se consigan en desigual

medida. Manifestación de “*poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (p.67)*”, lo que podemos contraponer a “nivelación”

En base a esta dualidad léxica, afirma Gimeno (1999a) que “*todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad*” (p.67). Esto es, entendemos que cabe el riesgo de favorecer la uniformización si sólo nos referimos a la igualdad como objetivo básico y nos olvidamos de asumir lo que implica la diversidad. Perseguir la igualdad en todos los ámbitos de la diversidad puede desembocar en una auténtica discriminación.

Con el mismo discurso Ibáñez (2001a), haciéndose eco de las opiniones de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), utiliza como términos complementarios los referentes a la *diversidad* y la *igualdad*. Sin embargo, deja claro que no se debe defender la uniformización, situación a la que se llegaría si sólo hablamos de *igualdad*. De la misma forma, no debemos apoyar la diferencia discriminadora, hecho que surge si no matizamos lo que entendemos por *diversidad*. Para este autor, los dos términos poseen valores positivos siempre y cuando nos refiramos a la existencia de una *diversidad* personal y cultural y a una *igualdad* social, política y económica. En esta línea, la *diversidad* se referiría a las diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir. Mientras que la *igualdad* debe entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades legales y reales que permiten la libertad práctica de optar y de decidir. El lema básico que se desprendería de esta distinción léxica sería “*igualdad para vivir, diversidad para convivir*” (Ibáñez, 2001b:43)

Gimeno (1999a) es partidario de calificar la diversidad como reto y problema por varias razones. Para él, el individuo posee una singularidad, una autonomía y una libertad. Pero a la vez posee una significación social. La educación debe respetar y estimular la libertad y la singularidad del individuo, pero a la vez tiende a la homogeneización porque existe una presión institucional y social para que esto suceda. Se aspira a la individualidad pero se busca poseer rasgos comunes con los demás. Esos rasgos comunes pueden venir del sexo, la cultura del género, la lengua materna, los aprendizajes escolares. Por tanto, “*desde la existencia de las individuales singularidades,*

*funcionamos en la vida social, en la familia, en la escuela y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincracia y también haciendo continuas renunciaciones a nuestra individualidad" (p. 69)* El autor califica esta situación de *complejidad interindividual e intergrupal*".

Pero también se añade a esta idea, que a esa complejidad hay que sumar otra que en este caso sería *intraindividual*: *"Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan" (p. 69).*

A las precisiones de significados, debemos añadir el hecho de que la diversidad se mueve dentro de un planteamiento cargado de ideología. Esta premisa llevaría consigo una toma de posición ideológica que descansaría sobre unos valores concretos tales como la tolerancia y el respeto; mediante ellos se percibe a las personas como son y no como nos gustaría que fueran. Se asume que todos y cada uno de nosotros somos diferentes y especiales: en nuestras experiencias, en nuestro físico, en nuestras capacidades, en nuestro ritmo de aprendizaje, en nuestros intereses... Precisamente por esto, todos precisamos de ayudas de uno u otro tipo y en mayor o menor medida como seres humanos y como miembros de pleno derecho de nuestra cultura y nuestra sociedad.

El carácter ideológico de este término trasciende, como vemos, a varios ámbitos. Sáez (1997) señala que la *diversidad* lleva consigo un enfoque ideológico concreto tanto a nivel antropológico, sociológico como político.

Desde el primer ámbito, el antropológico, se asume que los grupos y las personas se diferencian por sus características biológicas y psíquicas, culturales y contextuales. Desde este campo, la diversidad es estudiada aludiéndose a la inmensa variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas. Sin embargo, tal como lo manifiesta Geertz, la antropología se está enfrentando actualmente a algo nuevo. Parece ser que se está asistiendo a la posibilidad de que la variedad se esté difuminando convirtiéndose en lo que este autor califica como *"cada vez más pálido y reducido espectro"* (Geertz, 1996:68). Este proceso de difuminación de los contrastes culturales pudiera acarrear un futuro etnocentrismo muy extendido.



Sociológicamente se admite que la sociedad está formada por grupos y colectivos que intercambian unas veces poder y otras humillación y, por tanto, existen "los diversos". Por último, desde el punto de vista político, se asume la participación de todos los ciudadanos ya que la ciudadanía tiene capacidad para oír y participar y, por supuesto, la política debe ser plural y diversa

Los distintos enfoques señalados son los que pueden generar ciertas contradicciones, de tal forma que no siempre cabalgan a la par los discursos educativos, con los antropológicos, sociológicos y políticos. García Pastor (2000a) subraya el problema evidente de cuando esto ocurre y se hace eco de las afirmaciones de varios profesionales que se cuestionan: *"¿Cómo desarrollar la cultura de la diversidad que es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad... desde un sistema neoliberal que es competitivo, insolidario, sectario, discriminador...?"* (2000a:597).

Con el mismo enfoque, expresa Sáez (1997) que aunque existen sociedades que declaran que están a favor de la igualdad y de la justicia, los gestores del mercado, impulsores de la rentabilidad y la eficacia, promueven multitud de desigualdades, una distribución injusta de los recursos, altas cotas de pobreza, nuevas formas de discriminación, poniéndose en cuestión sistemas e instituciones, así como valores, principios y supuestos.

De manera más concreta, Ibáñez (2001a) menciona cómo la distribución espacial existente en torno a los centros escolares y la doble red pública y privada de la enseñanza, contribuyen a obstaculizar el discurso de la diversidad y la igualdad educativa. Esta realidad proporciona una dirección homogeneizadora y selectiva a las prácticas educativas, ya que se pliega a una lógica económica que genera la exclusión de algunos sectores sociales. Para este representante de los MRP, el modelo neoliberal potencia y considera deseable la desigualdad económica y política, por lo que actúa sobre la educación impulsando su privatización y jerarquizando los centros públicos según su situación de partida.

Del Carmen (2000) refiere bajo la misma óptica que existe una serie de valores muy arraigados en nuestra sociedad que dificultan la aceptación real desde un punto de vista positivo de la diversidad. Así, por un lado, con frecuencia actuamos con el convencimiento de que nuestra cultura, tanto a nivel global como local, es mejor que la de los demás. Existe también un culto a la

norma. Nos preocupamos por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida. Con frecuencia se valora a las personas no por lo que son, sino por su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma fomenta, por tanto, la homogeneidad y en consecuencia la diferencia aparece como no deseable. De la misma manera, concebimos que la satisfacción en la vida está directamente relacionada con el nivel social conseguido y los bienes materiales de que se dispone. Bajo este punto de partida, el discurso de la diversidad se mueve en unos marcos sociales contradictorios.

López Melero (2000) es partidario de construir lo que él denomina la *cultura de la diversidad*. Asocia este concepto a un discurso eminentemente ideológico, ético y cultural y no a un eslogan de moda; implicaría un cambio de paradigma en donde se abandona la idea de que las características diferenciales tienen su origen en el individuo y sus propias limitaciones. En su lugar se acepta que es la propia sociedad la que ejerce opresión sobre la excepcionalidad de las personas:

*"La cultura de la diversidad es el reconocimiento de la identidad personal y de la emancipación de las personas excepcionales. Más aún es la lucha contra cualquier manifestación de segregación y no la búsqueda de medios y recursos para que se integren en un mundo que le es hostil. No es la persona excepcional la culpable de su situación, sino nosotros con nuestras actitudes y comportamientos. No son las personas excepcionales las que tienen que cambiar sino la sociedad entera" (López Melero, 2000:174)*

Apoyando este enfoque, recoge Garrido (2001:18) un irónico comentario del Premio Nóbel Saramago que sostiene que *"el día que todos seamos mulatos, desaparecerán las discriminaciones raciales"*. Para Garrido (2001) hasta el propio *principio de normalización* que tanto revolucionó el concepto de educación especial al final de la década de los 60, ha podido ser perjudicial para las personas con cualquier signo de diferencia: *"si normalizar (...) significa que quien se adapta a la sociedad es la persona y no aquélla a ésta, pensamos que se cometen ciertas inexactitudes con ése término (p. 24)"*. Este autor sostiene que se usa incluso el término "normal" de manera abusiva e inadecuadamente. Lo no normal sólo es posible en relación a cada sujeto. Se debería desterrar, según él, el concepto de "normal" ya que *sería muy beneficioso para todo ese conjunto de población que ocupa los polos desfavorecidos de las dicotomías (p.21)*.

Griffo (1999) coincide con este análisis afirmando que es partidario de una lucha dirigida a las sociedades que se basan en la normalización y estandarización, ya que éstas perciben la diversidad como negatividad, como algo que empobrece la visión social de los problemas. Según este autor, al avanzar en esa línea sólo se consigue una búsqueda miope que aprisiona la realidad en esquemas limitados y limitantes.

La cultura de la diversidad llega a considerarla López Melero (2000) como una opción política que trata de luchar contra la cultura del *déficit*, no quedando indiferente ante las injusticias, los derechos humanos violados, la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa o étnica: *“la cultura de la diversidad es tanto un ideal como un referente de cambio permanente y de compromiso con las culturas minoritarias y no sólo una actitud benevolente de un día, sino el compromiso de toda una vida (...). Es un Proyecto de sociedad y de humanización nueva, con una nueva axiología y en nuevo mundo de valores”* (p.185).

## 2. LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Relacionar la diversidad con el ámbito educativo en la línea descrita supone asumir un cambio importante en los modelos pedagógicos. Para Martínez (2002) educar en la diversidad hace referencia a un modelo educativo que acepta y asume la diversidad del alumnado como un hecho natural, un derecho a la ciudadanía y un valor social. Esto conlleva la necesidad de plantear la educación desde un enfoque comprensivo-colaborativo y tomar la diversidad como punto de partida y llegada, proceso y contenido, hecho y valor.

García Pastor (1997, 1999, 2001a) advierte que la diversidad desde el ámbito educativo ha de corresponderse con un nuevo modo de conceptualizar las diferencias individuales, dentro de un discurso caracterizado por una perspectiva más amplia que incluya aspectos éticos y políticos. Para esta autora entender este concepto lleva consigo tener en cuenta que el reconocimiento de las diferencias implica la idea de un continuo entre las características individuales. Aluden a un fenómeno característico de lo humano, que nos lleva a enfrentarnos a esa necesidad de categorizar y etiquetar a personas y a grupos por determinados atributos que se traducen inevitablemente en categorías sociales. Asimismo hay que entender el responder a esas diferencias enfrentándose al individualismo como forma de resolver los problemas. La diversidad debe asumirse como una perspectiva social y no individualista que sitúe los fines de la educación y la función social de la escuela alineada con unos determinados valores que se enfrenten a aquellos que han dominado la cultura escolar en las últimas décadas.

Ainscow (1995) sostiene que responder a la diversidad debe hacerse de una manera amplia bajo lo que él denomina *punto de vista curricular*, esto es, una perspectiva que *“parte del hecho de que los individuos deben considerarse en un contexto determinado; el progreso de cada alumno sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones”* (p.31).

La asunción de una nueva reconceptualización de las diferencias individuales para poder aceptar este discurso lo explica Martínez (1999) a

través de la distinción de dos enfoques antagónicos en torno a la variabilidad del ser humano: *el enfoque diferencial* y *el enfoque de la diversidad*.

El *enfoque diferencial*, en el ámbito educativo, parte del supuesto de que la diversidad humana se puede estudiar analizando cada una de las características individuales y sus diferencias y que éstas son objetivables. Asimismo defiende que se pueden establecer relaciones causales entre las características diferenciales y ciertos aprendizajes, que sugieren la conveniencia de tratamientos educativos específicos para cada caso.

Por el contrario, el *enfoque de la diversidad* mantiene que las diferencias humanas son interpretaciones subjetivas construidas y percibidas por las personas, grupos y cultura, producto de las comparaciones que establecen entre las personas y modelos considerados valiosos. La realidad educativa es por tanto sintética, heterogénea y dinámica. Todas las personas tienen necesidades educativas distintas a las que se debe adaptar la enseñanza, pero éstas han de ser establecidas en relación al contexto, medio y finalidad educativa.

En una publicación reciente Martínez (2002) concretaba la actual concepción que debiera tenerse en torno a las diferencias: existen factores de diferenciación (sexo, etnia, grupo social, experiencias previas...) que inciden en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado. Éstas se activan ante una nueva situación de aprendizaje. A la vez, cada tratamiento educativo implica y favorece el desarrollo o la eliminación de algunas de dichas diferencias. Por tanto se hace necesario que todas las personas reciban una educación común en la que se respeten las diferencias individuales y grupales, evitando que se conviertan en oportunidades desiguales para acceder a su derecho a la educación.

La necesaria reconceptualización educativa que conlleva esta tendencia ha derivado a que autores como Mir (1997) propongan la desaparición del término "diversidad" y su sustitución por el de "*heterogeneidad*". Mir (1997) refiere que aunque hablar de diversidad resulta ya menos peyorativo que cuando se usan otros vocablos, sigue sonando a diferencias individuales, a señas diferenciadoras y discriminatorias. La diversidad sigue relacionándose en la escuela con un grupo de alumnos distintos a causa de los problemas de aprendizaje que poseen y por tanto precisan unos procesos de enseñanza

aprendizaje muy diferentes e individualizados ligados a tratamientos especializados. Por el contrario, este autor defiende que el concepto *heterogeneidad* puede reforzar la idea de que las diferencias son patrimonio de todos y que no deben constituir una inquietud.

Pasar de la teoría a la práctica en este discurso no siempre se está produciendo de la manera adecuada. Ibáñez (2001b) plantea cómo en la mayoría de los centros escolares, efectivamente, se enseña lo mismo a todo el alumnado y las dificultades son vistas como resultado de insuficiencias individuales. En ningún momento se cuestiona la bondad de lo que se hace, aún cuando la tercera parte del alumnado está bloqueado en su aprendizaje o cuando todos percibimos que, incluso los alumnos catalogados como más aventajados, sólo realizan aprendizajes temporales y casi nada duraderos. Ante esta situación, la institución escolar responde con la fórmula de la "adaptación" pero en un sentido limitativo. Se considera que no se puede hacer con el alumno más que lo elemental y se confunde lo elemental con lo mecánico y no significativo. Se llega a situaciones en que en lugar de *"enriquecer el contexto para favorecer el aprendizaje, se empobrece la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto"* (Ibáñez, 2001b:42). A la par se practica una pseudotolerancia basada en la idea de que cada cual es como es por lo que hay sujetos que escogen no integrarse en el sistema educativo. Y la solución a estos problemas radican en el "psicologismo" o el "didactismo": todo es cuestión de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente. Se defiende, en consecuencia, la individualización como fórmula de respuesta a la diversidad del aula, sin advertirse que esta individualización, además de imposible en la práctica, supone una concepción restringida de la educación y suele derivar -como señala Ainscow (1999)- en la separación física o psicológica del resto del grupo, en lugar de considerar que los aprendizajes más relevantes se producen con los demás y no de manera aislada o puramente individual.

En una investigación realizada por Martín *et al* (2000) en donde se analizaron los distintos documentos oficiales de diversos centros de Primaria y Secundaria, se llegó, entre otras conclusiones, a la certeza de que los profesores de esos Colegios e Institutos concebían la diversidad sólo como atender a alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Con la diversidad así entendida se *"niega la diversidad como existencia de la diferencia, como un rasgo consustancial al ser humano que los docentes tenemos y debemos reconstruir y recrear como riqueza, como una*

*forma de ver y hacer nuestro trabajo” (p.52). Tanto desde el Proyecto Educativo de Centro, como del Reglamento de Régimen Interno o la Programación General Anual, observaron que no se consideraba la diversidad cultural de modo positivo o enriquecedor para el centro y que en “casi todos los casos aparecía asociado a situaciones negativas tales como marginación, pobreza, conflictos, violencia y la necesidad de apoyo o compensación para que logren “integrarse” y “asimilarse” al centro” (p. 57). Sólo en algunos casos, dada esta visión de la diversidad cultural como problema, se contempla la necesidad de una intervención centrada en la compensación. La diversidad es entendida, por tanto, como la idea de una enseñanza a la medida del alumno, justo esa perspectiva individual que anteriormente hemos criticado. Se interpreta “la diversidad con el tratamiento en lugares aislados e individualizados de las personas con hándicap” (p.61)*

Desde el discurso práctico, García Pastor (2000a) también ha recogido en torno al concepto de diversidad diferentes evidencias. En un grupo de profesionales de la educación que trabajaban en contextos institucionales variados observó lo que ella calificó como *distintas sensibilidades*. Por un lado la de aquellos -grupo minoritario- que tanto desde la práctica como de la teoría asumen una diversidad sin límites, asumiendo las dificultades que esto conlleva. Pero por otro lado -opción dominante- estarían los que perciben la diversidad con ciertas reservas y son partidarios de mantener respuestas diferenciadas en la práctica.

Martínez (2002), sin embargo, muestra algunos logros que ha traído consigo la operativización del discurso de la diversidad:

- 1) La escolarización de todas las personas en un único sistema educativo comprensivo
- 2) La selección de un currículo abierto y flexible, lo que permite el equilibrio entre comprensividad y diversidad
- 3) La comprensión de que las necesidades educativas especiales surgen cuando interactúa el sujeto en un contexto determinado, esto es, en un aula, en un centro y con un currículo determinado
- 4) La creación de nuevos perfiles y servicios de apoyo al centro y el inicio de dinámicas de trabajo docente en equipo

No obstante, esta misma autora detalla de manera paralela las dificultades que -bajo su visión- se anexan a la comprensión de este discurso. De manera resumida podríamos referirlas así:

1) Se está comprendiendo erróneamente el cambio que conlleva el discurso de la diversidad. Se observa:

- a) La “especialización” de la normalidad en lugar de la “normalización” de lo especial. Esto es, se ha producido una extensión de la población a la que hace referencia el término “educación especial” pero no porque se haya normalizado a estos alumnos sino porque cada vez es mayor el número de alumnos con nuevas etiquetas
- b) Se han introducido nuevas palabras pero siguen las viejas prácticas. Se observa un proceso de cambio de maquillaje
- c) La diversidad se convierte en un cajón de sastre de nuevas y viejas etiquetas
- d) Se identifica a las personas con el proceso o modelo de programa a través del cual son escolarizados (“alumnos de integración o alumnos de inclusión” “alumnos de ACI”). Por tanto las medidas de atención a la diversidad son las nuevas etiquetas

2) Se desvirtúa el discurso teórico a través de la reglamentación. Se observa que:

- a) Se dedican apartados diferentes para hablar de los sujetos y grupos diferenciales
- b) La dotación de recursos no toman al centro como unidad que precisa una dotación para cambiar su mentalidad y sus prácticas uniformes, sino que se destinan bajo criterios cuantitativos (nº de alumnos con déficit o con déficit determinado)

3) Se desvirtúa el modelo curricular realizado en los Centros en el proceso de desarrollo del mismo:



- a) Cuando la concreción curricular llega al nivel de las adaptaciones curriculares se considera que ya eso solo es competencia del especialista
- b) Las adaptaciones de Centro las realizan las editoriales
- c) Ante las dificultades de aprendizaje se ofrecen respuestas individuales o en grupos homogéneos segregados. La adaptación curricular se entiende como la continua adopción de respuestas y no como la adopción de un continuo de respuestas
- d) Las adaptación curricular se asocia a una devaluación o reducción del currículo
- e) Se sigue hablando de diversidad de sujetos en lugar de diversidad de educación

Estas fisuras desencadenadas por la inadecuada interpretación del auténtico significado del concepto de diversidad ha llevado a algunos autores a desplegar posibles vías de actuación.

Gimeno (1999a) se sitúa en un punto desde el que advierte la complicación de esta tarea. Este autor sostiene que *"el paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de una realidad como la que nos ocupa es el de la complejidad"* (p.70). También la califica de multidimensional. Sostiene que estamos ante una *polifonía semántica* y que *"la diversidad es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad que evitar, posibilidad a conveniencia de diversificar, según los casos, para los centros escolares, para los docentes y para las políticas educativas"* (p.70)

Sin embargo, García Pastor (2000a, 2001a) concreta y defiende que la idea que mejor se asocia al concepto de diversidad desde el ámbito educativo, es la idea de *inclusión*: *"hablar de inclusión en relación con la diversidad supone, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de avanzar dentro de un discurso más amplio"* (García Pastor 2001a:119).

Coincide en esta afirmación Ainscow (1999) sugiriendo que *"un colegio con una orientación inclusiva define la "diferencia" como parte integrante de la experiencia humana" (p.25)*. Para García Pastor (2001a) al relacionarse diversidad e inclusión se incorpora una visión social en torno al papel de la escuela en los procesos de diferenciación y selección. Y por otro lado, se asume la capacidad de las reformas para *"afrentar una respuesta basada sobre una igualdad de oportunidades, considerando los valores implícitos en el reconocimiento de las diferencias, en el respeto a las mismas traducido en una práctica educativa más justa" (2001a:119)*

Ainscow (2001a), insistiendo en las repercusiones sociales que conllevaría el desarrollo de un sistema educativo inclusivo, advierte de la importancia de que éste forme parte de un proceso político, de un procedimiento más amplio que tenga como propósito fundamental el crear una sociedad más justa. Por ello, en su opinión, no es nada sorprendente que se tienda a encontrar formas de educación más inclusivas en sociedades también más inclusivas. Se subraya, en consecuencia, la premisa básica de que el progreso en las escuelas debe arrastrar cambios en la sociedad

Con similares planteamientos se sitúa también Martínez (2002) describiendo lo que para ella serían las condiciones básicas para el desarrollo de una educación en la diversidad de calidad. Sintetizando sus argumentos, éstas serían las líneas a seguir:

1) Recuperar el discurso de la diversidad y para ello habrá que introducir en el debate pedagógico la reflexión sobre las prácticas. Es importante prestar atención a los valores que realmente se están transmitiendo y las razones que están justificando cada una de las medidas para atender a la diversidad. Una propuesta o práctica docente basada en el discurso de la diversidad explicado precisa tres principios básicos:

- Asumir la integración e inclusión y rechazar la segregación y marginación
- Basarse en el interculturalismo y no en el etnocentrismo y relativismo cultural
- Analizar si la diferencia que queremos respetar es más una desigualdad fruto de la discriminación que sufren algunos colectivos. Hay que eliminar los "ismos" (sexismo, racismo, clasismo...)

- 2) Mantener un sistema público de calidad
- 3) Ir más allá de la escuela, ya que la escuela y el profesorado solos no pueden dar respuesta al nuevo discurso
- 4) Considerar al centro como unidad de cambio
- 5) Plantearse una formación inicial y común para todo el profesorado
- 6) Que la calidad de vida de todas las personas sea el horizonte y referente de la educación.

Dada la relevancia que el concepto de *inclusión* asume en todas estas propuestas dedicaremos el siguiente epígrafe a desentrañar su significado así como el contexto educativo en el que surgió.

### 3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN AVANCE EN EL DISCURSO DE LA DIVERSIDAD

Con la asunción de las ideas descritas, la escuela no puede apoyarse en un modelo tecnológico que fomente el aprendizaje homogéneo y estandarizado, que asuma metodologías rígidas e inflexibles y que desatienda la diversidad. Usando la expresión de López Melero (1999, 2001), hay que cortar las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora.

Al avanzar en esta línea, es cuando podemos hablar de una auténtica educación *con* la diversidad. En este caso, el valor de una preposición lingüística -"con" y no "a"- encierra mucho más de lo que podamos suponer y nos lleva a diferenciar dos modelos contrarios en este enfoque educativo.

Mantenemos que si apoyamos la *atención "a" la diversidad*, nos trasladamos al concepto de diversidad que concibe las diferencias bajo la perspectiva diferencial. Sería trabajar en el aula con un *modelo selectivo* (Pujolas, 1997) que está considerando dos grupos en un mismo Centro y clase: los "normales" frente a los "aquejados de diversidad". La forma de hacerlo sería mediante la segregación y diferenciación. La "diversidad" precisaría de unas actividades diferentes al resto de sus compañeros. Como explica Ainscow (1995) con este marco de respuesta se consigue *"que la población escolar se divida en "tipos" de niños a los que hay que enseñar de modo distinto, o incluso con maestros diferentes"* (p.29) Esto conlleva que el profesorado, como nos recuerda García Pastor (1995), crea que el niño con necesidades educativas especiales requiere todo el tiempo toda su atención, atención y tiempo que restará a sus compañeros de clase: *"en este sentido, medidas tales como sacar al niño de clase suponen un alivio para el profesor, aunque pronto él mismo se dé cuenta de que ésta no es la solución"* (García Pastor, 1995:167)

No sería ésta la concepción de lo que supone *educar "con" la diversidad*. La singular aparición de esa otra preposición nos debe avisar de que estamos ante otro modelo. A diferencia del anterior, está incorporando a la práctica educativa la diversidad inherente del ser humano de la que ya hemos hecho

mención. Educar con la diversidad moviliza a todos los alumnos y a todo el profesorado, se convierte en un proyecto global de Centro.

Este concepto de educación está ampliando lo que durante muchas décadas entendimos por *escuela integradora* para pasar al término de *escuela inclusiva*. Estos dos términos, aunque han crecido juntos y comparten muchos de sus objetivos filosóficos, poseen unas singulares diferencias. Vamos a tratar de establecer lo que implica cada uno de ellos.

Recordemos que la escuela integradora -la *integración*- aparece como una consecuencia lógica del *principio de normalización*. Éste término, surgido en el norte de Europa durante la década de los sesenta, recogía las ideas de un movimiento crítico que denunciaba el carácter discriminador y segregador con que la sociedad atendía a las personas con deficiencia, negándoles incluso su presencia en los colegios ordinarios

Los sectores sociales más implicados -los padres fundamentalmente- denunciaron y demandaron durante mucho tiempo el derecho a que los niños con discapacidad pudieran acceder, por tanto, a las escuelas del barrio. Los padres y madres demandaban la *integración* de sus hijos: *"la integración se convirtió en una demanda por parte de los sectores sociales afectados que se consideraron discriminados al no tener acceso a las escuelas públicas (García Pastor, 1995:36)*

En consecuencia, *integrar* supuso en su significado original algo así como poner en un conjunto lo que estaba separado del mismo. Bajo el contexto legal americano, Salend (1998) lo explica de esta forma:

*"Siguiendo el pasaje de la PL 94-142 en 1975, el término genérico "integración" fue usado para referirse a programas a tiempo total que buscaban educar estudiantes discapacitados con compañeros no discapacitados" (Salend: 1998:9)*

Al concebirse de este modo la *integración*, continúa explicándonos este autor, la decisión de poner a un estudiante en una ubicación normalizada estaba basada en la determinación de los educadores de que el estudiante estaba preparado para escolarizarlo en la educación general. Esto implicó que los alumnos tuvieran que ganar el derecho a ser educados a tiempo total en un aula de educación general apropiada para su edad, llegándose incluso a tener que

recurrir a litigios legales para que esto sucediera. García Pastor (1995) refiere cuál fue el primer acontecimiento relacionado con la litigación y la legislación. Sucedió en EE.UU. en 1954 siendo protagonizada por una asociación de padres. Parece ser que la decisión de este histórico caso determinó legalmente que la segregación de los estudiantes en escuelas diferentes era inconstitucional.

No cabe duda que posteriormente, el concepto de *integración* se ha visto implementado en su conceptualización, dando lugar a un amplio abanico de significados. Jiménez y Vilà (1999) sostienen que su definición varía en función del criterio adoptado. La diversidad conceptual tendría que ver con tres perspectivas: con los contextos socio-geográficos, ya que existen ligeras variaciones conceptuales según nos situemos en el ámbito anglosajón, escandinavo y el latino. También se amplía el significado en función de los objetivos prioritarios que se persiguen con ella. De la misma forma, las visiones e interpretaciones particulares de distintos estudiosos del tema contribuyen a ampliarlo.

Sin embargo, las diferentes definiciones de *integración* que han existido y -sobre todo- las prácticas que éstas han conllevado, han sido últimamente revisadas y cuestionadas. Es cierto que muchos alumnos estaban emplazados en los centros ordinarios, pero percibía que su escolarización se producía de una manera paralela al resto de los compañeros y siempre bajo la influencia de la denominada *perspectiva individual*. La influencia de los modelos psicológicos a través de los famosos *PDI (Programas de Desarrollo Individual)* -referente didáctico y organizativo de las aulas de integración- creaban situaciones evidentes de aislamiento:

*"...el niño que trabajaba todo el tiempo en su programa no participaba en la clase con sus compañeros, lo cual le llevaba a una integración meramente física. Se empieza a plantear un problema importante: la posibilidad de que el niño se encuentre marginado en la propia clase y a dudar de que los programas individualizados, al menos en los términos concebidos, sean la solución" (García Pastor, 1995:39)*

Ante este panorama, que García Pastor (1995) sitúa en la década de los ochenta, se abre *"el cuestionamiento de algunos supuestos que, en la práctica, se enfrentan abiertamente a las propuestas integradoras" (García Pastor, 1995:38)*

Para Ortíz (1996), una de las cuestiones que más influyeron a la hora de cuestionar la validez de las prácticas escolares individuales que se derivaban de la integración, fue el surgimiento del concepto de *necesidades educativas especiales* de Warnock (1978). Según Ortíz (1996) es éste "un concepto clave a partir del cual se ha ido sensibilizando la comunidad educativa para pensar que existen otras posibilidades, circunstancias y accidentes que van a dar al sistema educativo una complejidad sin precedentes" (p.5). Este nuevo concepto implicó que la responsabilidad se diluyera, se ampliara y diversificará pasándose así de la individualidad de la persona al contexto familiar, escolar y social.

Ainscow (2001b) es, sin embargo, contrario a este planteamiento. Para él, aunque a primera vista el concepto de *necesidades educativas especiales* fue una idea atractiva, pronto se detectó una grave deformación del concepto original. La expresión fue convirtiéndose en una superetiqueta utilizada para designar a un grupo concreto de alumnos a los que caracterizaba como problemáticos. La categoría "necesidades educativas especiales" se utilizó incluso de modo indiscriminado para aludir a una minoría muy grande de la población escolar. "Partiendo de una política que pretendía facilitar la integración de los alumnos que experimentarían dificultades de aprendizaje, habíamos pasado a un aumento de la proporción de alumnos clasificados y segregados, al menos en el sentido de que sus maestros y profesores los percibían como diferentes" (Ainscow, 2001b:51)

Árnaiz y Ortíz (1998) también subrayan la importante contribución de los organismos internacionales de cara a apoyar los apoyos precisos de los niños con discapacidades en el ambiente escolar. Las autoras observan una evolución notable desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* adoptada por las Naciones Unidas en 1948 hasta la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) o la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* de la UNESCO realizada en 1994 en Salamanca.

Otro factor decisivo para que este cuestionamiento trascendiera lo podemos situar en EE.UU. Es allí donde surge el movimiento REI (*Regular Education Initiative*). Sus propulsores, tal como nos explica Salend (1998), consideran que separar los sistemas para educar a los estudiantes con necesidades especiales, etiquetan y estigmatizan a los estudiantes y causa fragmentación y comunicación pobre entre los profesionales. Creen que el fallo del

estudiante está relacionado con los problemas de la escuela más que con los del propio estudiante, y ellos refrendan el establecimiento de una asociación entre la educación general y la especial que resulte en un sistema de entrega educacional coordinada, basada en prácticas empíricamente validadas.

García Pastor (1996) nos explica cómo este movimiento originó un fuerte debate y un período de controversias que trajo como resultado el término *inclusión* o *educación inclusiva*, vocablo que lejos de considerarse "palabra de moda", ha llegado ya a muchos países europeos y ha impregnado múltiples estudios, análisis e investigaciones:

*Este debate no sólo ha influido allí (EE.UU), sino que ha cruzado el Atlántico y ha llegado a algunos países europeos, dando aires renovados a las aspiraciones de los que pretenden una integración más auténtica. Dicho de otro modo, a los que entienden que no se puede seguir hablando de integración, porque ello significa perpetuar el lenguaje que representa hacer diferencias entre los que están y los que deben estar (García Pastor, 1996:23)*

¿Qué implica realmente este término de *inclusión*? Para Salend (1998) la *inclusión* es un movimiento de familias, educadores y miembros de la comunidad que buscan crear escuelas y otras instituciones sociales basadas en la aceptación, la pertenencia y la comunidad. Las escuelas de inclusión dan, por tanto, la bienvenida, admiten y afirman el valor de todos los estudiantes educándolos juntos en un aula de educación general de alta calidad, de edad apropiada en sus escuelas del vecindario. A su vez, los programas de inclusión buscan establecer apoyos y comunidades educativas de estudiantes y está basada en el reconocimiento de las necesidades de todos los niños respetando y aprendiendo unos de otros sobre las diferencias individuales.

Para este autor, los programas de inclusión deben incorporar un modelo educativo que no rechace, escolarizando a todos los estudiantes en aulas de educación general apropiadas para su edad, localizadas en escuelas a las que los estudiantes deberían ir si ellos no tuvieran una discapacidad. En cuanto a los profesores de educación especial, más que enseñar a estudiantes en aulas independientes, deben trabajar colaborativamente con los profesores de educación general.

Según Salend (1998), los programas de inclusión pueden significarse también como *inclusión total/integración total, sistema unificado, educación de ayuda, educación inclusiva o educación heterogénea*.



Ainscow (2001c) define la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión, sin olvidar que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. Este autor sostiene que un plan de educación inclusiva tiene que preocuparse por la superación de los obstáculos a la participación que pueda encontrar cualquier alumno. Relaciona la inclusión a con un proceso sin fin, en vez de un simple cambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general.

A pesar de esta línea de conceptualización, advierte Ainscow (2001c) que sigue vigente la tendencia a pensar en la política de inclusión o en la educación inclusiva como algo que afecta únicamente a los alumnos con discapacidades y a otros a los que se clasifica como “con necesidades educativas especiales”. Se cree, por tanto, que la inclusión se refiere solo al paso de alumnos de las escuelas especiales a los contextos de la educación general, con la consecuencia de que, una vez en ellos, esos son los “incluidos”. Contrariamente a esta idea se debe considerar la inclusión como el núcleo de los debates sobre la mejora de la escolaridad.: *“En vez de tratarse de un tema marginal, relacionado con la posibilidad de incluir a un grupo relativamente pequeño de niños en las escuelas ordinarias, nos encontramos con los fundamentos de un enfoque que puede llevar a la transformación del sistema”* (Ainscow, 2001c:294).

Para Pearpoint y Forest (1999), en el camino de la *inclusión*, *“el punto de partida consiste en aceptar a todos: educar a todos los niños en aulas y comunidades ordinarias”* (p. 16). Estos autores barajan diversas expresiones en torno al concepto. Cada una de ellas circunscriben el significado que se relaciona con este término:

- Es un tema vital
- No es algo para hacer de 9 a 5 h.
- Es una forma de vivir mejor
- Es vivir juntos
- Es acoger al extraño
- Es volver a ser todos uno
- Significa lo opuesto a segregación y apartheid

- Favorece a todos y no sólo a los etiquetados
- Implica acoger de corazón y no sólo tolerar la diversidad

Al subrayarse esta premisa cargada de valores actitudinales de aceptación, se tiende a definir la educación inclusiva bajo una vertiente pragmática, perspectiva que incorpora Pérez y Prieto (1999) en este enunciado:

*"La educación inclusiva se define como una actitud o sistema de valores y creencias y no una acción ni un conjunto de acciones. De manera que una vez adoptada esta actitud por una escuela (...) debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado" (p.74)*

Vlachou (1999) también relaciona este concepto con algo más que un conjunto de acciones escolares. Esta autora defiende que la educación inclusiva tiene que reconsiderar la pedagogía, el currículo, la organización escolar y las ideologías que informan estos componentes de la enseñanza. La inclusión tendría por tanto que explorar las razones por las que el aparato educativo no ha logrado crear oportunidades para todos:

*"La inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales, con enfoques regidos por la noción "premio-castigo", ni con diseños experimentales; por el contrario, tiene que ver con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina, las prioridades y la conformidad con conjuntos de valores ya establecidos" (Vlachou, 1999:235)*

Ainscow (2001a), insistiendo en las repercusiones sociales que conllevaría el desarrollo de un sistema educativo inclusivo, advierte de la importancia de que éste forme parte de un proceso político, de un procedimiento más amplio que tenga como propósito fundamental el crear una sociedad más justa. Por ello, *"no es nada sorprendente que se tienda a encontrar formas de educación más inclusivas en sociedades también más inclusivas" (p.48)* Se subraya, en consecuencia, la premisa básica de que el progreso en las escuelas debe arrastrar cambios en la sociedad.

García Pastor (1996) advierte que la inclusión se opone a cualquier forma de segregación o a cualquier argumento que trate de justificar la separación. Esta autora sostiene que

*"La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir" (García Pastor, 1996:23)*



Stainback y Stainback (1999) describen lo que implica la inclusión definiendo los objetivos de las escuelas inclusivas:

*"El objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, y quienes están en situación de riesgo- sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio" (Stainback y Stainback 1999:11)*

Si en este punto del discurso enfrentamos los términos *integración vs inclusión*, nos puede ser útil la clarificación de Ainscow (1999) Para este autor, la palabra "integración" describe *"procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios" (p.25)*. Sin embargo, si tenemos en cuenta las argumentaciones que hemos ido aportando en torno a la "inclusión", este término sugeriría *"un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben clase" (p.25)*

Como se deduce de las premisas aportadas, para que se desarrolle la educación en esta posición se precisa de un nuevo enfoque y de algunos cambios en los planteamientos del profesor, los centros y el currículo. Tarea nada sencilla

*Transformar las islas de esperanza que supone la educación inclusiva en tierras de oportunidad, no será fácil ya que como Einstein puso de manifiesto no podemos esperar resolver los problemas que hemos creado con el mismo nivel de pensamiento que utilizamos cuando los creamos. Semejante transformación requerirá creatividad, colaboración y continuos interrogantes (Udvari-Solner y Thousand, 1996:191)*

Con esta óptica, pero en un tono más optimista, se pronuncia Ainscow (2001a) planteando que la inclusión es un proceso, un proyecto a largo plazo, quizá con carácter interminable, pero donde todas las escuelas ocupan un lugar.

En los siguientes apartados abordaremos con más precisión esos cambios que este modelo educativo precisa para ser llevado a la práctica. Sin embargo, nos identificamos plenamente con García Pastor (1999, 2001a) cuando afirma -como ya explicamos anteriormente- que *hablar de inclusión en*

*relación con la diversidad supone la posibilidad de avanzar dentro de un discurso más amplio (2001a:119).*

# CAPÍTULO II - SECUNDARIA Y DIVERSIDAD

## 1. LA TRADICIÓN "EXCLUSIVA" DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

## 2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS PROYECTOS DE REFORMA

- La visión sociológica de las Reformas: la ruptura de algunos sueños pedagógicos
- La Ley General de Educación de 1970 (LGE)
- La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)

## 3. LA DIVERSIDAD: PRINCIPIO CLAVE EN LA REFORMA DE SECUNDARIA

- Cambios curriculares
- Cambios en la Gestión y Organización
- Cambios en el Profesorado

## **CAPÍTULO II SECUNDARIA Y DIVERSIDAD**

---

El presente capítulo despliega, en los primeros puntos, una indagación sobre los planteamientos que originaron la Educación Secundaria como forma de subrayar la orientación "exclusiva" que esta etapa ha mantenido durante tantos años. Nos centramos, posteriormente, en analizar lo que implican los fenómenos de Reforma, a la vez que nos detenemos en describir las Reformas más recientes que han afectado a Educación Secundaria, dedicando - lógicamente- un espacio mayor a la Reforma de la LOGSE y a los cambios curriculares, organizativos y del profesorado que el principio de diversidad precisa y conlleva.

## 1. LA TRADICIÓN “EXCLUSIVA” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria, y más concretamente la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), de la forma en que hoy se conoce en nuestro país, es de muy reciente creación. No hay antecedentes históricos españoles que evidencien la presencia de una obligatoriedad de enseñanza hasta los límites que hoy se conocen con las consecuencias organizativas y didácticas que conlleva.

Sin embargo, será adecuado repasar con brevedad cómo ha evolucionado este nivel educativo para así comprender mejor la situación conflictiva que todavía sigue originando, sobre todo cuando introducimos el *principio de diversidad*. Vamos a analizar algunos hechos de su tradición.

Existe una coincidencia absoluta en el reconocimiento de esta etapa como tramo de enseñanza de élite hasta hace relativamente poco tiempo. Escudero (1997) recuerda que la Enseñanza Secundaria siempre fue un tramo educativo distinto al de Primaria. Esta última era la destinada a las masas y la de Secundaria para una pequeña élite. Las instituciones de esta etapa dependían -administrativa y curricularmente- de las Universidades ya que su misión radicaba exclusivamente en la preparación para el acceso a los estudios superiores, situación que confirmaba su rasgo elitista.

Ruiz (1997) sitúa esta línea de Secundaria desde tiempos muy atrás. Este autor explica que de antiguo había existido una enseñanza previa a la Universidad que se cursaba en las Facultades de Arte y que se denominaban *Facultades Menores*. Allí se impartía Latín, Filosofía y Retórica y proporcionaba el título de Bachillerato en Artes. Tenía pues un marcado carácter propedéutico y era requisito previo para acceder a las *Facultades Mayores* consideradas ya como institución universitaria.

Con el tiempo, estas facultades menores no fueron suficientes y se fueron creando *Escuelas de Gramática* de latín. La mayoría de ellas dependían del poder de la Iglesia y se extendieron con rapidez pero no por las altas motivaciones intelectuales, sino porque para seguir estudios eclesiásticos se

necesitaba conocer esta lengua para así poder seguir las clases, los apuntes y los textos.

Esta realidad la encontramos en los textos históricos que revisan la enseñanza de nuestra Comunidad Autónoma Canaria. Las Escuelas de Gramática más antiguas establecidas en Canarias se debieron a la iniciativa del obispo Fernández Vázquez de Arce en el sínodo convocado en 1514; según sus constituciones, se preveía que en Las Palmas.

*"haya de estar, e de continuo resida un maestro de Gramática, hábil e suficiente para enseñar Gramática a todos los que quisieran aprender de nuestra Diócesis, el cual sea obligado a leer dos liciones cada día, una a mañana e otra a la tarde" (cit. por Negrín, 1982:25)*

Durante muchos años, los jóvenes canarios que cursaban estos estudios secundarios en el Archipiélago lo hacían fundamentalmente porque aspiraban a los altos puestos jerárquicos del clero insular. Realizar un Bachiller en nuestras islas era prácticamente imposible a no ser, por tanto, que se deseara tener una salida eclesiástica o que el estudiante tuviera una familia bien acomodada que le permitiera viajar a la Península o el extranjero.

Con los cambios de la revolución industrial y la consiguiente modernización de las sociedades europeas, a medida que avanza el siglo XIX se producen algunos cambios en esta etapa educativa. Se ve la necesidad de responder con una enseñanza acorde a las nuevas profesiones que la industrialización está creando. Por lo pronto, en España se evoluciona a una terminología más actualizada de este tramo educativo. Se deja de hablar de *Artes Liberales, Estudios de Gramática, de Latinidad, de Humanidades...* Por otra parte, en el *Plan de Jovellanos* de 1809, se estrena en los escritos oficiales españoles el vocablo *Instituto* (Ruiz, 1997), centros que aumentan en número durante este siglo.

También corresponde al siglo XIX el uso por primera vez, a nivel nacional y oficial, del término "Enseñanza Secundaria". Según Ruiz (1997), esto se constata en el *Informe Quintana* de 1813. En 1836, el *Plan Duque de Rivas* vuelve a utilizarlo y ya lo define como:

*"el nivel que comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales" (cit. por Gómez García, 1998:8)*



En esta etapa decimonónica, es también el momento en que se empieza a hacer necesario incrementar el número y el grado de conocimientos impartido en estos niveles académicos (Ruiz, 1997). Ya no es suficiente estudiar latín y humanidades, premisa lógica si se tiene en cuenta la modernización de la sociedad y la expansión industrial que fue introduciéndose en el siglo XIX, así como "la extensión" -por decirlo de alguna forma- de la educación a las clases medias -la nueva burguesía- y no sólo a la nobleza.

En definitiva, se observa que asistimos en este siglo a unos cambios que afectarían más a cuestiones de infraestructura y al contenido de los currículos que al carácter tradicionalmente selectivo de esta etapa.

Éste giro se observó con claridad en nuestro Archipiélago. Fue en 1846 cuando se fundó el primer Instituto con financiación pública de Canarias - *Instituto de Segunda Enseñanza de La Laguna*-. El argumento esgrimido para que se creara en la isla de Tenerife y no en la de Gran Canaria, se apoyaba en la idea de que era imprescindible facilitar el suministro de bachilleres a la Universidad que esa primera isla había comenzado a tener (Marrero, 1997). Como es lógico, esta decisión trajo gran conflictividad interprovincial. La sede del primer centro público de Enseñanza Secundaria en Canarias, provocó muchas críticas, análisis y estudios que aún en la actualidad continúan (Cabrera, 1999).

En la isla de Gran Canaria fue la iniciativa privada protagonizada por la burguesía de la época y por los propios licenciados de esta isla que habían cursado estudios en la Universidad de San Fernando de Tenerife - los llamados "niños de la Laguna"- (Marrero, 1997), a la que debemos la fundación en 1844 de un centro de Secundaria. Se trataría del *Colegio de San Agustín*. Según refiere Negrín (1982) este centro contó con ilustres alumnos, entre los que destaca el novelista Pérez Galdós.

Hubo que esperar a 1916 para que la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria lograra, por fin, su Instituto de Segunda Enseñanza oficial.

Con este enfoque y esos relativos signos innovadores, en medio de un tejer y destejer la legislación educativa, España consigue organizar la Educación Secundaria en 1857 con la famosa *Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública)*. Autores como Román y Díez (1990), ya encuentran algunas señas cercanas a la

educación comprensiva en esta ley decimonónica, entre otras razones, porque *"busca un equilibrio entre los estudios clásicos (latín, griego, retórica...) y las nuevas ciencias (física, química, ciencias naturales...), buscando sobre todo la aplicación para la vida"* (1990:165).

Pero como venimos afirmando, si bien aparecen tímidos contactos con el principio de *comprensividad*, no los hay al de *diversidad*. El siglo XX entra con la necesidad de seguir haciendo diversas reformas a las enseñanzas secundarias pero sin despegarse de su fuerte carácter selectivo. Benso (1998) explica esta realidad en los siguientes términos:

*"Se iniciará con las reformas del conservador García Alix y del liberal Romanones que introducen una orientación más ecléctica del bachillerato, potenciando las enseñanzas científico-técnicas, y seguirá en los años veinte con la escisión del Bachillerato en "Elemental" -orientado a completar la cultura general- y el "Universitario" -dirigido a la preparación, bien para los estudios clásicos de Facultad, bien para otros estudios superiores- y la bifurcación de este último en dos ramas: letras y ciencias" (Plan Calleja de 1926) (1998:127)*

La búsqueda de un nuevo modelo de Bachillerato acorde a la sociedad industrial se hace evidente con este vaivén de cambios. Sin embargo, Guereña (1998) nos proporciona un dato que nos confirma la parcialidad de estas reformas. Según los estudios realizados sobre la evolución de las matriculas en la Etapa Secundaria en España *"hasta bien entrado el siglo XX, el número de alumnos que cursan enseñanzas secundarias se sitúa (...) en torno a los 20 por mil alumnos de primaria"* (1998:428).

Es evidente que estas tasas tan bajas de escolarización implicarían *"un alto grado de eficacia interna, esto es, escasas pérdidas, abandonos y fracasos en la Enseñanza Secundaria"* (Benso, 1998:127). Con esta panorámica, es obvio que no fuese necesario en ningún momento plantearse la atención a la diversidad en las múltiples reformas que afectaban a la Enseñanza Secundaria.

En consecuencia, la Enseñanza Secundaria se instala como etapa selectiva intermedia entre la escolarización obligatoria y la formación superior en la Universidad y se habla de "ES" pero nunca de "ESO". Se diserta mucho sobre *qué* se debe enseñar, quizá por su finalidad mediadora entre dos etapas, pero está muy claro el a *quién* enseñar: al alumnado de procedencia social bien acomodada.

En este cúmulo de concepciones tradicionalistas que se vivenciaron durante todo el siglo XIX y parte del XX, llama la atención algunas iniciativas altamente innovadoras. Vamos a comentarlas brevemente. Nos referimos a las expresadas por Giner de los Ríos y a un conato de Reforma de las Enseñanzas Medias en los años cuarenta.

A principios de siglo Ríos (1927) hacía afirmaciones en los siguientes términos:

*"Entre la enseñanza elemental y superior ¿hay puesto para la Secundaria? ¿No es ésta una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermedia respecto de las otras?" (1927:128)*

Parece que, como afirma Gómez (1998) para Giner debería existir sólo dos tramos educativos: una *educación general*, igual para todos, suponemos que obligatoria, y una *educación profesional* destinada al aprendizaje de una función social y profesional, sin necesidad de etapas intermedias preparatorias. Ya que, en términos de Gómez (1998), este representante de la Institución Libre de Enseñanza consideraba que la Enseñanza Secundaria tampoco tiene sentido como preparación para otros grados superiores porque ni desarrolla programas de orientación, ni puede preparar adecuadamente al inicio de estudios especializados. Ríos (1927) llega a firmar textualmente que:

*"El futuro ingeniero mecánico necesitará otra cantidad y calidad de matemáticas que el médico; ambos, otras que el astrónomo; y aún dentro de la ingeniería, la geometría, por ejemplo, del ceramista o del tintorero es dudoso que pueda servir al arquitecto, o al constructor de puentes y de máquinas" (Ríos, 1927:132)*

Como vemos, es una visión muy real que continúa originando innumerables debates, reformas y cambios, aún después de la LOGSE. Pero estas ideas de Giner, como ya es sabido, quedaron sólo en eso. Aunque muy cualificadas nunca llegan a llevarse a la práctica. La Enseñanza Secundaria en España tuvo que convivir mucho tiempo como un proceso intermedio de formación, no obligatorio y, como hemos comentado, muy elitista.

Continuando bajo esta perspectiva histórica, hemos encontrado una segunda mención no exenta de sorpresa y novedad. Nos referimos a la que nos describe Lorenzo (1998) al realizar una análisis del *Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media de 1947*. Este documento quería mejorar lo que se conocía

como *Plan de Enseñanza Media de 1938*. Aunque fue rechazado globalmente - sobre todo por las justificaciones de la Iglesia- llegó a establecer que para ingresar en el Bachillerato:

*"...Se requerían diez años cumplidos dentro del año natural y como aspecto novedoso, con grandes implicaciones de todo tipo, se prescribía en la Base XIII que la escolaridad sería obligatoria hasta los dieciséis años" (Lorenzo, 1998:82)*

Aunque como nos dice este autor, no estaba claro si todos los alumnos quedaban comprendidos en esta obligatoriedad o si para los alumnos de enseñanza primaria, nivel regulado por una disposición distinta, continuaba la obligatoriedad hasta los dieciséis años.

También sorprende, coherente quizá con esta característica, el que, entre otras muchas medidas, se propusiera la creación de un Centro de Formación del Profesorado de Bachiller:

*"Se crea por la presente Ley el Instituto de Formación Superior del Profesorado Numerario de Enseñanza Media que se coordinará con el Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz (...). Todos los catedráticos y Profesores numerarios, una vez certificada la oposición y tomada posesión de la cátedra, estarán obligados a cursar un año de estudios y prácticas de carácter científico y pedagógico en el mencionado Instituto (...). Durante su permanencia en esta actividad, los Catedráticos y Profesores numerarios disfrutarán del sueldo que les corresponda" (Base XXVI. Archivo General de la Administración, cit. por Lorenzo, 1998:84)*

Resulta llamativo encontrar en el contenido de lo que pudo ser una reforma del bachillerato en la España de los años cuarenta, una mención tan innovadora y anticipatoria a disposiciones que la LOGSE ha establecido y que atraen, iniciándose el siglo XXI, múltiples críticas. La obligatoriedad hasta los 16 años, con la consiguiente necesidad de atender a la diversidad y, en consecuencia, la necesidad de formar al profesorado pedagógicamente no suele ser muy popular entre los claustros de los actuales Institutos de Educación Secundaria (IES).

Sobre este último aspecto -la formación del profesorado- recordemos que la Ley 1/1990 establece en su artículo 24 la necesidad de que el profesorado de la ESO realice un Curso de Cualificación Pedagógica que sin embargo, a diferencia de lo que establecía este Anteproyecto, se hará antes de cursar las oposiciones. Hasta la fecha, todos los docentes que imparten formación del profesorado, son conscientes de la polémica que suscita y de la

crítica que se vierte sobre él. Nos preguntamos qué hubiese sucedido si se hubiese implantado desde 1947.

De cualquier modo, la sorpresa es amplia. En aquel entonces, a pesar de estar sumergidos en una sociedad totalitaria, se buscaba aproximarse a lo que se hacía en el terreno de la Enseñanza Media en otros países. Pero todo fue un anteproyecto que por éstas y otras muchas disposiciones dignas de análisis, se quedó en meras intenciones. Poco tardó en publicarse un informe por parte del Consejo Nacional de Educación de la época en el que se rechazaba globalmente: *"Se opone a la mente del Jefe de Estado; viola gravemente los derechos de la enseñanza privada, es injuriosa contra las Órdenes religiosas..."* (Lorenzo, 1998:87).

Es obvio que se vino abajo un modelo que hubiera modernizado la Enseñanza Media española

Sin ir en contra de los postulados hasta ahora establecidos sobre la Educación Secundaria, consideramos también de interés el reflexionar sobre cuál sería la posible heterogeneidad del escaso alumnado -ese veinte por mil- que asistía a los Institutos de finales de XIX y comienzos de siglo.

Vamos a partir del siguiente párrafo de Benso (1998):

*"Se identifica el Bachillerato tradicional español como una enseñanza de élite, exclusivamente masculina y con preferencia urbana (la negrita es nuestra), que al tiempo que se erige en seña de identidad para las clases dominantes -la nueva burguesía- les facilita el acceso a la enseñanza superior y con ella a los puestos rectores de la sociedad" (1998:126)*

En función de la caracterización de este tramo educativo podemos deducir que existirían dos factores de diversidad en esas aulas: la procedencia social rural y de clase baja y el ser mujer.

Respecto al primero, la procedencia social, Guereña (1998) explica que, según diversos autores, los alumnos de segunda enseñanza de esta época procedían de familias que podríamos situar dentro de la pequeña burguesía, profesiones liberales e incluso clases dirigentes y aristócratas del campo y de la ciudad, aunque a veces aparecían matriculados hijos de jornaleros pero siempre en una escasa proporción.

Por otro lado, este mismo autor señala que en el curso 1870-71 se matriculaba en el Instituto de Huelva la primera alumna de bachillerato en España, dando lugar a partir de la fecha a lo que se consideró "el problema" de la creciente feminización de la Enseñanza Secundaria.

¿Cómo se resolvió esta diversidad basada en ser mujer o hijo de jornalero? Con respecto a la procedencia social, existieron los Institutos públicos y los Centros Privados, a menudo religiosos. Los primeros para las clases más populares y los últimos para la élite social:

*"Se puede observar, por ejemplo, que la mayor parte de los colegios privados de ambos niveles se ubican en zonas urbanas. Se detecta claramente el interés de diversos sectores, entre ellos el eclesial, por controlar la formación de los jóvenes de las clases medias y altas"(Guereña, 1998:429)*

Y con respecto a la diversidad de género, se llegó a la creación, allá por los años veinte (Benso, 1998), de los llamados Institutos Femeninos, creándose anteriormente en algunos centros una sección femenina a cargo de los mismos profesores del Instituto.

Estos datos pueden llevarnos a la conclusión de que se arrastra cierta tradición en la Enseñanza Secundaria basada en resolver la atención educativa a la diversidad mediante un cambio de institución del alumnado. No estaría fuera de lugar investigar si todavía existe ese intento en la mayoría de los Institutos LOGSE.

## **2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS PROYECTOS DE REFORMA**

Los antecedentes descritos en el punto anterior incrementan la idea de que la Etapa Secundaria ha sido una diana permanente en cualquier propósito de Reforma del sistema educativo. En nuestro país, ya desde una perspectiva más actual, contamos con dos referentes importantes. Por un lado, la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de Agosto/1970*, conocida como Ley de Villar Palasí, Ministro de Educación de la época protagonista de esta normativa legal. Y por otro lado la vigente *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en la década de los noventa comenzaron a crearse discursos críticos, desde una visión sociopolítica, que han influido notablemente en el análisis y la viabilidad de esas Reformas de Secundaria y en las características que éstas han adoptado. Todos estos hechos serán los que configuren el desarrollo del apartado que comenzamos.

### **2.1. La visión sociológica de las Reformas: la ruptura de algunos sueños pedagógicos**

El contenido de los discursos de una Reforma precisa de una aproximación sociológica que nos haga ver este fenómeno de una manera más amplia, diferente y con una visión un tanto crítica. De lo contrario, pudiéramos caer en el simplismo argumental de éstas constituyen la panacea que resuelve los múltiples problemas sociales que presentan los adolescentes actuales, enfoque que se acerca más al sueño pedagógico que a la realidad en que vivimos. Señalaba Rex (cit por García Pastor, 1995:56):

*"... la sociología debería ponerse a disposición de todos para liberarnos de la mitificación de la realidad social que está continuamente mantenida por los que ejercen poder e influencia en nuestra sociedad".*

Vanderberghe (1988) refiere que el término Reforma educativa, a diferencia del de innovación, se asocia a aspectos sociales y culturales, por lo que a la hora de interpretar su valor siempre es necesario considerar sus

vínculos con los asuntos de tipo social. Escudero (1997) también avisa de la necesidad de este prisma advirtiéndolo que los proyectos de cambio en educación no pueden sino ser concebidos como fenómenos sociales, políticos y culturales. A estos autores podríamos añadir otros tantos que se sitúan marcadamente en la lectura sociológica y política de las reformas (Carlson, 1988; Kemmis, 1988; Fullan, 1993; Popkewitz, 1994; Apple, 1996; Fernández Enguita, 1995; Beltrán, 2000).

Vamos a ver cómo estas aproximaciones cuestionan supuestos tradicionales muy arraigados socialmente ya que como afirma Fernández Enguita (1995) la sociología interpreta la educación desde una perspectiva distinta. Distinta, crítica y a veces conflictiva y encontrada con la lógica aparente que presenta el discurso de nuestra Reforma.

Para Popkewitz (1994), una Reforma es un mecanismo que trata de lograr una reanimación económica, una transformación cultural y una solidaridad nacional. De esta forma la escolarización va a permitir vincular por un lado la política, la cultura y la economía del Estado y por otro las pautas cognitivas y motivadoras de los sujetos.

Este autor asocia la Reforma a una práctica fundamentalmente social y política considerando ésta como un importante instrumento para el control social. De hecho, señala que el término ha tenido un significado diferente según haya sido el transcurrir del tiempo, lo que demuestra el estrecho vínculo entre Reforma y práctica social. En nuestro país no generó este fenómeno de cambio las mismas expectativas a comienzo de los 80 que la que está haciéndolo ahora bajo la administración actual. Vivenciamos y conceptualizamos un sentido diferente en torno a la que involucrará la Reforma educativa de años actuales y próximos que lo que supuso en la era socialista, por lo que estamos significando el término de manera distinta según el momento social en que nos sumergimos.

Gráficamente podríamos explicar el significado de una Reforma en la imagen de la *figura 2* que presentamos. Bajo una concepción genérica y tradicional ésta surge como consecuencia del saber, del conocimiento profesional que se asocia al perfeccionamiento social dando lugar al progreso y, en consecuencia al surgimiento de las Reformas. Por el contrario, en la más pura de las concepciones sociopolíticas expresadas por Popkewitz (1994), la Reforma surge como necesidad al aunarse la organización del saber con la



transformación y el poder social. Habría de percibirse y comprenderse como un objeto de las relaciones sociales, en vez de aceptarla como productora de la verdad y progresista.

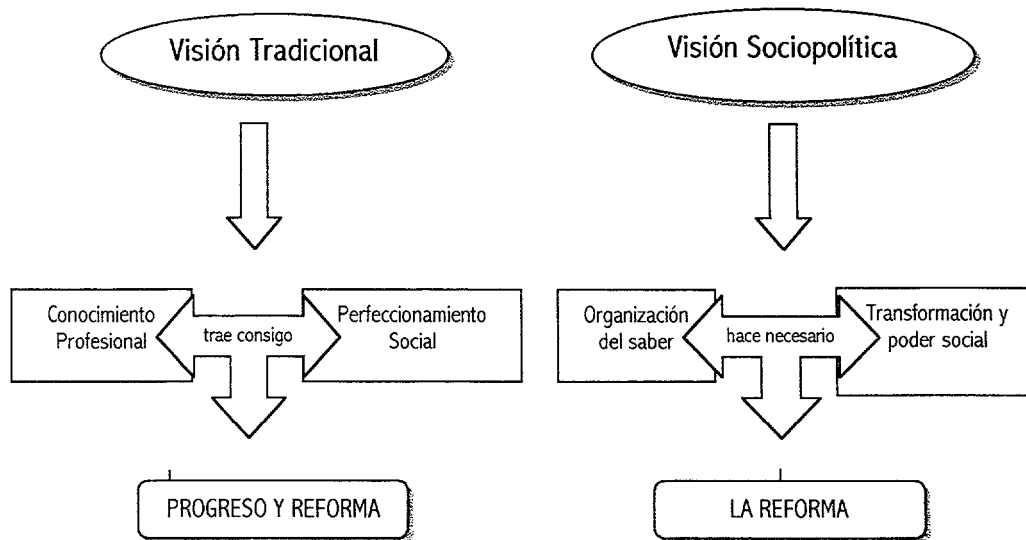


Figura 2: Significado de las reformas desde la visión tradicional y sociopolítica

La gran mayoría de los autores que se adscriben a esta corriente crítica (Carlson, 1988; Popkewitz, 1994; Apple, 1996, Escudero, 1997) sostiene que las Reformas pretenden de manera sutil mantener las condiciones adecuadas para la producción y reproducción social y laboral

La escuela, bajo este pensamiento crítico no podrá ser una institución neutral, independiente de otros ámbitos de la realidad. Como refiere Beltrán (2000), ésta es parte de un todo social amplio y complejo, regido mayoritariamente por los mismos valores que sustentan los sistemas socioeconómicos y políticos de las sociedades actuales y desarrolladas.

Esta concepción está implicando que la educación emerja como mecanismo importante en la gestión de las estructuras económicas y en la organización política de la sociedad. Pero según sostiene Bates (1994) esto hace de la misma, a su vez, un tipo de estructura y práctica profundamente sujeta a los procesos de racionalización que son dominantes en la esfera económica y política. Escudero (1997:53) puntualiza esta línea de pensamiento afirmando:

*"Las Reformas no pueden ser entendidas a menos que logremos adivinar cuáles son sus conexiones con una agenda, mezcla de oculta y manifiesta, a través de la que los poderes dominantes persiguen la regulación y el control social por medio de la "domesticación" de los sistemas educativos"*

Beltrán (2000) expresa que en realidad, no es la sociología la que decide sobre la función social de la escuela. Los principios sociológicos que realmente impulsan los cambios educativos son los que apoya el conjunto de fuerzas políticas, económicas y culturales dominantes de la sociedad, pero éstos lo expresan con un lenguaje que da la apariencia de neutralidad.

Una neutralidad que incluso se convierte en negación por parte de los protagonistas de las Reformas educativas, esto es, de la propia Administración de turno. Según ellos, toda posible relación que pudiéramos percibir en este propósito implícito de control social a través de las Reformas es algo pasado. En foros actuales de debate político representados por la jerarquía administrativa del gobierno de nuestros días, se derivaba esa relación en estos términos:

*"La escuela ha dejado de ser un instrumento de poder, por lo que la batalla por el control de la misma es estéril y rigurosamente anacrónico. No en vano los poderes reales de la sociedad se preocupan en estos momentos mucho más del control de los grandes medios de comunicación social que de la escuela" (Vázquez, 2001:77)*

Es cierto que el control de los medios de comunicación es real y poderoso en nuestros días, pero consideramos que en ningún momento ha trasladado y secundado el que se intenta ejercer a través de los sistemas educativos. De hecho, este mismo autor entra en contradicción absoluta cuando afirma más adelante que las Reformas no pueden ser fruto de un diseño realizado en los gabinetes tecnocráticos y puesto en manos de la comunidad científica y pedagógica, ya que suelen despojarse de la funcionalidad práctica exigida:

*"Este tipo de Reformas, que pueden ser muy valoradas por los expertos de turno, e incluso por la comunidad científica y pedagógica, corren el riesgo de transformarse en valiosos e incluso bellos textos del Boletín Oficial del Estado (...) Son Reformas cosméticas que se limitan, en muchas ocasiones, a un puro cambio de nombres de estructuras o de los niveles educativos. Por ejemplo, cuando "el recreo" se transforma en "segmento de ocio", según la última terminología pedagógica oficial (Vázquez, 2001:78)*

Este descrédito hacia el aporte de las Reformas por parte de la teoría fue ya advertido por Popkewitz (1994:265) cuando aseveraba que hacía falta comprender mejor las cualidades precarias de los vínculos de los intelectuales en el mundo y, al mismo tiempo, rechazar la filosofía que considera que la teoría y el intelectual produce progreso e intención. Un enfoque sociopolítico de la Reforma lleva consigo la asunción de esta realidad. Por tanto, cualquier investigación que realicemos en torno a la educación no deberá olvidar que queda inmersa en este escenario de prácticas políticas.

Luego una Reforma no surgirá nunca vacía de los intereses sociales del grupo dominante en cuestión. Ésta visión podría explicar, al menos parcialmente, el porqué la Etapa Secundaria nace, se desarrolla y se complica con un amplio abanico de variables adversas en España. Siendo uno de los tramos educativos más nucleares en los programas de renovación de la LOGSE, en el momento que se inicia su implantación y despliegue, la sociedad española da un giro político. Los intereses subyacentes del anterior gobierno no coinciden con los actuales y, sin embargo, éste se encuentra con la responsabilidad de poner en marcha una etapa tan importante bajo un marco sociopolítico y educativo no querido ni deseado.

Es obvio que las normas y órdenes legales que se han ido desprendiendo de ese marco legal, no sean coincidentes con los principios que inicialmente definían la Enseñanza Secundaria. Aunque es posible que el actual gobierno esté aplicando la máxima de Romanones (cit por Vázquez, 2001:83): las leyes las pueden hacer los adversarios políticos siempre que nosotros podamos hacer los reglamentos.

En procedencia con la línea sociológica que define la Reforma, podríamos concluir la conceptualización de ésta con los términos expresados por Escudero (1997). Para él, las Reformas son confrontación ideológica, cultural, política y propiamente educativa. Su pretendida racionalidad, orden y eficacia es sustituida por conflicto, intereses, perspectivas encontradas, dominación, resistencia, incertidumbre y a veces caos. Ya advertimos que esta visión supone la ruptura de muchos sueños pedagógicos y la desmitificación de la realidad social.

Bajo esta contingencia sociológica no podemos mantener la creencia de que el cambio educativo que promulga la Educación Secundaria tiene

consecuencias positivas para la sociedad. El discurso elaborado en esta línea convence sobre todo, según Beltrán (2000), a los sectores más desfavorecidos ya que le alimentan ilusiones y se producen bálsamos de tensiones.

Sumergidos en esta visión crítica de la realidad escolar, es preciso admitir que sin reformar otros ámbitos de la sociedad (político, económico...), hablar de una sociedad más justa y solidaria fruto de una reforma educativa, es pura retórica:

*"Las Reformas no deberían ser presentadas por nuestros reformadores como panacea para llegar a una sociedad más justa; una contribución en este sentido requeriría emprender una reforma profunda dentro de los propios centros escolares y también en otros ámbitos de la sociedad" (Beltrán, 2000:36)"*

Para Fernández Enguita (1995), las Reformas, con sofisticados recursos instrumentales, pretenden delegar en la escuela la resolución de múltiples conflictos y aspiraciones sociales que tienen su origen en contextos sociales más amplios que a la vez limitan la pretensión educativa. Se insiste, una vez más, en que las grandes finalidades de los sistemas educativos poseen demasiadas acotaciones impuestas por la sociedad.

Estas limitaciones sociales de las Reformas las explica Popkewitz (1994) a través de lo que él denomina *estructura*, esto es, principios globales y universales de ordenación del mundo social. Concretamente refiere así este término:

*"Podemos considerar la estructura como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo" (Popkewitz, 1994:33)*

Cualquier práctica de escolarización, por mucho que nos neguemos a aceptarlo, estaría limitada por esta *estructura*. Popkewitz (1994) establece el símil de la estructura de un edificio; ésta sería la que proporcionaría el marco de la escolarización, de tal manera que cuando un profesor de Secundaria está en el aula, en su discurso, en sus explicaciones hay algo más que expresión individual de un docente. Puede estar detrás la estructura social generada por la división de la sociedad en clases o si nos referimos a la Educación Especial, por el todavía paradigma tradicional que empareja empobrecimiento y rechazo con diferencias intelectuales y personales.

Aspirar a una "igualdad de oportunidades educativas", principio ideológico de nuestro sistema educativo actual, sería una finalidad escolar en donde la "estructura" impone ajustes reales. Beltrán (2000) identifica los límites sociales de este principio recordando varios condicionantes. Esa igualdad de acceso no es igual en todos los niveles de la enseñanza. De la misma forma, la igualdad en el acceso no se traduce en igualdad de oportunidades sociales porque no todos los que tienen el mismo título académico, la sociedad les dará las mismas oportunidades de alcanzar una determinada situación. No se sigue la premisa fácil basada en el supuesto de que si el Estado da la oportunidad, el individuo la puede aprovechar sin mayores complicaciones. La "igualdad de oportunidades escolares" no se traduce automáticamente en "igualdad de oportunidades sociales". Ya tenemos aquí la evidente "estructura" de Popkewitz (1994) y la afirmación obvia defendida por tantos sociólogos: la "igualdad de oportunidades escolares" no reduce la desigualdad social, sino que la legitima, la consolida (Bourdieu y Passeron, 1981; Bernstein, 1988, Lerena , 1986; Fernández Enguita, 1995).

Es también Beltrán (2000) la que recuerda, en la misma línea, que tras el rótulo de "escuela única" siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales: colegios de élite *versus* academias de barrio; escuelas urbanas *versus* escuelas rurales infradotadas; compañeros con expectativas sociales y futuras prolongadas frente a alumnos con metas académicas cortas.

La inclusión de todos los adolescentes en los Institutos y el compromiso, al menos legislativo, de responder desde la estructura escolar a las necesidades educativas especiales que presenten, sería una más de las restricciones educativas bajo el enfoque que estamos describiendo. Es verdad que debieran hacerse diferenciaciones que marcasen con claridad las responsabilidades que en esta tarea tienen la sociedad, la familia y la escuela. En el ámbito social son bastantes las metas que todavía hay que alcanzar. Decía Barton (2000:88) al referirse a las personas con déficit:

*"El nivel de estima y aceptación social de los discapacitados depende de su posición en relación con unas condiciones sociales más amplias y con las relaciones de una determinada sociedad"*

Una reforma que busca aceptar la diversidad en los términos que promueve la LOGSE, debe poseer un enfoque ideológico menos liberal-individualista y más participativo (Sáez, 1997) Con una visión bastante crítica, este autor nos recuerda un obstáculo estructural importante para alcanzar esos propósitos de aceptación de las diferencias en un ambiente cooperativo e igualitario:

*Como telón de fondo de una Reforma progresista, una sociedad como la española que se asienta sobre valores como el dinero y el mercado y una política gubernamental que se justifica como neoliberal, competitiva y mercantilmente privatizadora, ha de producir flagrantes contradicciones de fondo y forma en el desarrollo de la LOGSE. Esta situación tiene que tener sus evidentes repercusiones sobre la visión que se tiene de la educación de la diversidad y del modo de traducirla a la práctica" (Sáez, 1997:25)*

Del Carmen (2000) se sitúa en la misma línea de denuncia y contradicción. Critica el excesivo culto a la norma, el que nos preocupemos por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida; esto provoca que con frecuencia se valore a las personas no por lo que son, sino por su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. Por tanto, la cultura de la norma se convierte en el factor clave que fomenta la homogeneidad dando lugar a que la diferencia aparezca como no deseable.

Este análisis social que pervive detrás de cualquier Reforma, Hargreaves (1996) lo denomina *teoría del contexto*, y admite que cuando se aborda da la impresión de que nos alejamos de la escuela, pero que sin embargo "sin una teoría del contexto el cambio es un proceso carente de sentido" (1996:34).

Según este autor, en ese contexto ejercen presión dos grandes fuerzas sociales: la *modernidad* y la *postmodernidad*. La primera se basaría en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos. La segunda -la postmodernidad- sería una condición social más compleja, paradójica y controvertida, que cuestiona las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existe otras formas de vivir. Se tiende a la descentralización, a la no especialización y a la potencialización personal entre otras cosas.

Cuando Hargreaves (1996) sitúa la Educación Secundaria en una de esas condiciones sociales, lo hace precisamente en relación a la modernidad. El contexto de la Escuela Secundaria lo define como algo inmenso, con excesivas pautas de especialización desde el punto de vista organizativo -balcanización-, con una gran complejidad burocrática y sin saber dar respuesta a las motivaciones y emociones de profesores y alumnos. Ante esta realidad, sostiene nuestro autor que *"gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas"* (1996:37).

Para Hargreaves (1996), los cambios a los que se enfrentan los profesores parecen confusos y desconectados porque no está claro lo que los impulsa, no está claro el contexto del que surgen. La situación escolar es modernista y el contexto es postmodernista, complejo, paradójico.

En este punto del discurso, cabe preguntarnos que si la escuela posee tantas limitaciones para poder influir en la mejora de la sociedad -sustantividad no advertida nunca por los reformadores- qué se consigue realmente a través de las Reformas educativas.

Según Popkewitz (1994), si nos centramos en el desarrollo de capacidades del currículo en cada individuo, las Reformas no llegan a alcanzar sus propósitos. Pero si analizamos si se está consiguiendo el control social -postulado básico de la perspectiva crítica- la respuesta es afirmativa.

Escudero (1997) también defiende que las Reformas no suelen llegar a donde declaran sus proclamas oficiales y explícitas. Puede ser -según este autor- que logren lo existente en su cara no confesada, lo que ladinamente perseguían pero no lo que explícitamente proclamaban.

¿Debemos caer, en consecuencia, en el determinismo absoluto de cualquier iniciativa de Reforma? La fórmula adoptada por Escudero (1997) para superar estas fuertes determinaciones estructurales de lo educativo, implicaría que las Reformas no se construyeran desde voces parciales y privilegiadas. Por el contrario, deberían intervenir diversas fuerzas sociales y culturales, sindicatos, profesores, alumnos, las culturas y corporaciones profesionales de los docentes, etc.

De la misma forma, lejos de inmovilizar los propósitos educativos de todo docente o de ignorar estas argumentaciones, es positivo sumarnos a estas reflexiones y tomar conciencia del determinismo social que subyace a cualquier práctica educativa. Popkewitz (1994) sostenía que es importante que estudiemos y reconozcamos esas "estructuras" que antes describíamos. Normalmente constituyen elementos no mencionados en la escolarización, pero si las identificamos podemos descubrir los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, tanto configuran la práctica. Esta visión hará que evitemos tener una perspectiva estrecha de lo que es la escuela y lo que es la sociedad y sus relaciones.

Somos conscientes de que entre progreso educativo y progreso social hay muchos conflictos de intereses. Pero a pesar de ello deberíamos:

*"Pensar y reflexionar, criticar y valorar qué está siendo y qué debe ser la educación (...) y no eludir las responsabilidades ineludibles que nos conciernen desde una profesionalidad éticamente construida que ha de perseguir la transformación y mejora de la sociedad a través de la educación"* (Escudero, 1999:17)

Es probable que se nos estén formando algunas islas de ilusión en estas afirmaciones. Sin embargo, como afirma García Pastor (1995), existe un problema que es inherente a la sociología: no puede ofrecer más que perspectivas y no herramientas de acción, situación que no afecta tanto al campo educativo. Por tanto, sin desconsiderar lo que esa ciencia nos aporta, sólo nos queda avanzar en aquel sector más operativo -la escuela- albergando la esperanza de que, poco a poco, se modifiquen algunas prácticas sociales, siendo ésta casi la única fórmula de compromiso que nos quedaría. La educación se nos convierte así en una práctica emancipadora. Y sucede en el apartado del presente trabajo lo que predice Martínez Bonafé (1996:78): *"Las pedagogías críticas cierran sus textos de esta manera: "No hay otra elección que comprometerse", que es la última frase del libro de Apple "Ideología y Currículo"*

## **2.2. La Ley General de Educación de 1970 (LGE)**

La visión sociocrítica de las Reformas que hemos analizado cobra concreción si descendemos a la descripción de uno de los proyectos de cambio



más significativos que tuvo nuestro país cuando todavía permanecía envuelto en una dictadura social y política. Estamos ante un ejemplo claro en el que se observa una rígida estructura social -bajo el significado dado por Popkewitz (1994)- que pone límites y marcos sólidos a unos ideales educativos relativamente innovadores para la época en que se gesta esta Reforma.

La *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de Agosto/1970* fue aprobada después de más de un siglo sujetos a los principios genéricos de la *Ley Moyano*. Con su publicación, fueron bastantes los cambios -al menos organizativos- que se produjeron en todo el sistema educativo. Perseguía diversos objetivos y principios educativos que afectarían directamente al tramo de Secundaria, etapa que no incorpora esta terminología. Sólo se hablaba de *Educación General Básica*, equivalente a la Primaria, y *Bachiller* que correspondería con al menos una parte de la actual Secundaria.

Para analizar algunas de las singularidades que definieron este tramo educativo partiremos, por un lado, de lo que quedó reflejado en el *Libro Blanco para la Reforma* que se publicó en 1969 y, por otro, del propio articulado referido a Bachillerato<sup>1</sup>. De manera resumida, fueron éstos sus rasgos más destacados:

- Se prolonga la escolarización obligatoria hasta los 14 años, con lo que la Etapa Secundaria disminuye y se suprime la doble red de Primaria y Secundaria que comenzaba prematuramente a los 10 años
- Desaparece en el Bachillerato la elección "Letras" y "Ciencias" que los alumnos venían realizando a la temprana edad de los 14 años.
- Se implanta un Bachillerato único y polivalente (BUP) que incluiría materias comunes, optativas y actividades técnico-profesionales. Por esta razón, recibe precisamente el término de "unificado".
- La presencia de materias optativas "*de entre las cuales todos los alumnos habrán de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes*" (artc.23), introduce un primer signo de respuesta diferenciada en el Bachiller

<sup>1</sup> Título Primero, Capítulo II, Sección Tercera, artículos 21 al 29

- Hay una mayor apertura pedagógica hacia un marco de educación individualizada y personalizada. Por ello, se prescribe que los métodos de enseñanza en esta etapa serán predominantemente activos y tenderán a una educación personalizada. Sin embargo, surge un atisbo de discriminación desde la metodología considerándose las diferencias de sexo: *"Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada (artc.27-2)*
- Se reforman los contenidos: *"El contenido de la enseñanza tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con un criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr más que el acopio o extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones"*
- El profesorado que ejerza su docencia en esta etapa debe haber cursado un curso de cualificación pedagógica.

Las consecuencias reales y prácticas a que derivaron este cúmulo de intenciones legales, tuvieron pocas ventajas y muchas limitaciones. Centrándonos en lo que sostienen Román y Díez (1990), citaremos algunas de ellas.

Es cierto que asistimos a una mayor apertura pedagógica en el marco de los principios de la Escuela Nueva, por la defensa que se hace de los métodos activos y personalizados. Aunque si pensamos en la realidad de los Institutos de los años 70 y 80, no resulta difícil localizar procedimientos didácticos lejanos a estos ideales pedagógicos.

Desapareció el surgimiento rápido de la doble red Primaria y Secundaria cuando el alumno sólo tiene 10 años. Sin embargo aparece otra a los 14 años entre Formación Profesional y Bachillerato, lo que no deja de ser otra elección temprana.

Aunque se reforman los contenidos, la estructura que poseen es demasiado academicista y culturalista. Como expresan Román y Díez (1990), se

olvidan de los aprendizajes funcionales y preparatorios para la vida y se considera la enseñanza como "propedeútica" para la Universidad, con el grave fracaso que este enfoque implica. El Bachillerato, al igual que la EGB y la FP, estructura esos contenidos en un primer momento en áreas, buscando la interrelación de los aprendizajes, pero luego se desemboca en una práctica en forma de asignaturas.

El que el Bachillerato fuera "unificado y polivalente", es importante desde una perspectiva comprensiva pero luego resultó, en la práctica, más unificado, con escasa optatividad y casi nada polivalente. Se introdujeron las Enseñanzas Técnico-Profesionales en el currículo de BUP pero se hizo de manera muy residual.

El carácter selectivo seguía presente desde los 14 años. Aunque es mayor ya la afluencia de alumnos que cursa el Bachillerato, hay constancia de estadísticas que confirman la fuerte selección que todavía conllevaba este tramo educativo. Negrín (1982) cita los siguientes datos referidos a la población Canaria a finales de la década de los 70:

*"Frente a los casi 260.000 alumnos matriculados en EGB en el curso 1978-79, último para el que se tienen datos en este momento, sólo accedieron al Bachillerato unos 40.000 en todas las Canarias, mientras que, aproximadamente, 13.000 más pasaron a Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas" (Negrín, 1982:45)*

Si traducimos a porcentajes estas cifras, se despliega con claridad la escisión prematura a que obligaba la ley de Villar Palasí y el alto carácter selectivo de un Bachiller que comenzaba a los 15 años: Un 15,3% se matricula en los Institutos de BUP; un 20,3% en los de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas y el 64% detiene su formación académica a los 14 años.

Por todas estas razones podemos afirmar que el modelo comprensivo que pudo recoger la LGE estuvo poco definido y resultó limitado. A esta realidad académica se sumó el giro político-social hacia la democracia que experimentó nuestro país y los avances epistemológicos derivados de la psicología, la educación y la sociología. Todo ello contribuyó a hacer necesario e inmediato una nueva reforma educativa.

### 2.3. La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)

Las modificaciones que desencadena este texto legal en la Educación Secundaria son consideradas desde diversos foros como uno de los desafíos más importantes acometidos en la educación de nuestro país tras la restauración democrática.

El análisis de los diferentes artículos de esta *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*, fundamentalmente de su capítulo III, permite desprender y alinear las características generales que definen la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Inicialmente es una etapa educativa que, junto con la Educación Primaria, constituye la enseñanza básica de nuestro actual Sistema Educativo. Forma parte de las llamadas *enseñanzas de régimen general* y, como se desprende de su nombre, posee carácter obligatorio y, en consecuencia, gratuito. Abarca cuatro cursos académicos divididos en dos ciclos y a él se incorporan las alumnas y alumnos entre los 12 y 16 años de edad.

Tal como se describe en el artículo tres, la ESO -unida al Bachiller y la Formación Profesional de Grado Medio- constituye lo que denominamos genéricamente Educación Secundaria.

Por tanto, los límites léxicos de los términos que utilicemos serán en este caso importantes. La expresión *Educación Secundaria* incorpora en su significado modalidades educativas de diferentes características (Bachiller y Formación Profesional de Grado Medio). Por el contrario, el vocablo *Educación Secundaria Obligatoria* está haciendo referencia a un solo tramo educativo que, como acabamos de decir, es básico y obligatorio.

Su finalidad, descrita en el artículo 18, se podría clasificar en los siguientes términos:

- a) "*Transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura*"
- b) "*... Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos*"
- c) "*...Prepararles para la incorporación a la vida activa*"
- d) "*... o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato*"

Son intenciones que determinan el carácter terminal y la vez propedeúico de la ESO. Esto es, si tenemos en cuenta el organigrama del actual sistema educativo, se considera que algunos alumnos, concluida la ESO, accederán a estudios superiores, por lo que esta etapa ha de ser preparatoria: *"prepararles (...) para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato"*. Pero a la vez, existirá un sector que se orientará *"a la vida activa"*, por lo que debe conocer *"los elementos básicos de la cultura"* a la vez que estar *"formados para asumir sus deberes y ejercer sus derechos"*. Finalidad que, con evidencia, también será compartida por el colectivo que continúa sus estudios

En función de lo expresado en el mencionado artículo 18, la escolarización en un Instituto deja de tener como único objetivo la preparación a la Universidad y confluyen, por primera vez en España, dos vías educativas en una misma institución: cursar la ESO hará coincidir y convivir conjuntamente al alumnado que continuará en la Universidad y al que detendrá su formación académica por otra más profesional y/o laboral.

Esta doble finalidad, supone que la formación básica se ha prolongado y se escapa de los límites de la etapa Primaria. Primaria y Secundaria dejan entonces de ser dos tipos distintos de educación. La primera, como afirma Escudero (1997), para las masas, la segunda para una pequeña élite que accedería a la Universidad. En ambas etapas se está proporcionando una preparación elemental, aunque ya en Secundaria también se gesté una incorporación futura a etapas académicas superiores o al mundo profesional y laboral. Pero sin que esto justifique una bifurcación educativa.

De manera sintetizada, podemos singularizar la Educación Secundaria dentro del discurso legal de esta Reforma con los siguientes rasgos:

- Posee un carácter obligatorio y gratuito
- Abarca las edades de 12 a 16 años
- Está estructurada en dos ciclos de dos años cada uno

- Supone la prolongación en dos años de la formación básica y obligatoria
- Rompe el emparejamiento de Enseñanza Secundaria con educación superior de élite a la que sólo accede el alumnado que se incorporará a la Universidad
- Sus finalidades incorporan la doble característica de ser terminales y propedéuticas
- Pone al frente un profesorado que tradicionalmente ha impartido las enseñanzas Medias, pero le exige un curso de especialización pedagógica. Sin aclarar si esa cualificación pedagógica se aplicará sólo a la formación inicial o también a la permanente.
- Se rige por dos principios aparentemente antagónicos:
  - *Comprensividad*, por lo que se establece un currículo común, de capacidades diversas, organizado en áreas e incorporando nuevos conocimientos
  - *Diversidad*, que implicará la posibilidad de que ese mismo currículo introduzca un espacio de optatividad, una posibilidad de diversificación y una metodología adaptada.

Este último rasgo, sobre todo el que refiere el principio de diversidad, genera en la Educación Secundaria toda una serie de implicaciones curriculares, organizativas y docentes. Por esta razón, en el siguiente punto de la presente investigación incidimos sobre él con más detenimiento.

### **3. LA DIVERSIDAD: PRINCIPIO CLAVE EN LA REFORMA DE SECUNDARIA**

El artículo 6 de la LOGSE señala que: *"A lo largo de la enseñanza básica (Primaria y ESO) se garantizará una educación común para los alumnos"*. Por tanto, si Primaria y Secundaria -tal como ya hemos comentado anteriormente- se fusionan en un mismo tramo educativo que proporciona una formación básica y obligatoria, es evidente que habrá que garantizar una educación común, un mismo currículo.

Se perfila así lo que conocemos como *educación comprensiva*: aquella etapa de escolarización obligatoria que abarca desde los seis a los dieciséis años y que se integra en una escuela común para alumnos de una determinada zona (Husen, 1988). A lo que añaden Román y Moreno (1990) que *"bajo un currículo o programa común"*. Queda así enunciado uno de los principios más importantes de la ESO: el *principio de comprensividad*.

Pero, por otro lado, como de manera paralela será necesario que... *"la organización de la docencia atienda a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado"* (artículo 21-1 Ley 1/1990), del principio de comprensividad enunciado se desprende un segundo ingrediente que completa la complejidad organizativa que posee la ESO. Nos referimos al *principio de diversidad*, que implicaría la necesidad de responder al derecho de todas las personas a que se respete su modo de ser y se proporcione a cada escolar la clase de enseñanza y la ayuda pedagógica que precise, sin que por ello se renuncie al carácter de educación igual para todos. Principio obvio cuando la Escuela Secundaria se hace masiva y obligatoria asumiendo la totalidad de los alumnos del correspondiente grupo de edad. Al objetivo social y comunitario que conlleva la escuela comprensiva, que se cumple cuando todos acceden a los centros de Secundaria, hay que añadir el educativo, esto es, la posibilidad de poner en práctica una *escuela para todos* bajo las fórmulas -según se describe en el articulado de la LOGSE- de la optatividad y diversificación curricular.

Esta característica desemboca en toda una serie de cambios curriculares, organizativos y del profesorado.

### 3.1. Cambios curriculares

En general, tal como ha advertido la Administración desde diversas publicaciones, unos de los cambios más distintivos del currículo de la ESO radican en la *flexibilidad* y *apertura* que éste posee. Esto implica que deba ser definido en progresivos *niveles de concreción curricular* que van desde aquellas decisiones que establece la Administración, a las que toma cada profesor en su aula, pasando por las que los órganos de coordinación de un centro acuerda en su Proyecto Curricular. El propósito de estos niveles de concreción es que actúen como grados de adaptación a través de los cuales las decisiones de la administración generales y comunes para todos, se vayan completando y ajustando a las necesidades específicas de cada realidad educativa. No cabe duda que estos rasgos son condición necesaria para responder a las diferencias del alumnado sin abrir vías de discriminación. Desde esta perspectiva, las decisiones del profesorado en la concreción del currículo constituye una de las primeras estrategias en donde se evidencia la aceptación de la diversidad, entrando aquí el concepto de *adaptación curricular*.

Pero, tal como advierte García Pastor y Gómez Torres (1998), sobre este término ha habido una visión "oficialista" que ha perpetuado ideas equivocadas. Los factores contribuyentes a ello serían varios. Para estas autoras, todavía se puede observar un modelo técnico de enseñanza que no se ha despojado de los presupuestos utilizados en los Programas de Desarrollo Individual (PDI). Sigue existiendo también confusión entre lo que sería "prescriptivo" y lo que da de sí la flexibilidad del currículo, no entendiéndose bien que haya aumentado el poder de decisión sobre el currículo y su adaptación. Pervive por otro lado la perspectiva individualizada por lo que entra en contradicción la posibilidad de un currículo común y la idea de que no se puede enseñar lo mismo a niños diferentes.

Bajo un discurso similar se pronuncia Beltrán (1995). Ella también sostiene, por diferentes razones, que el modelo curricular que propugna la LOGSE sigue siendo tecnicista. Esto hace que resulte difícil creer que cada profesor pueda llevar a cabo adaptaciones del currículo básico que permitan responder a las necesidades del alumnado.



De manera más concreta, observamos también en la estructura curricular de la ESO que se fija la necesidad de desarrollar unas capacidades útiles para el desenvolvimiento diario de todas las personas en la sociedad actual y no tanto en unas capacidades exclusivamente preparatorias para aprendizajes académicos posteriores. Ejemplo de algunas de estas capacidades serían:

- *Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas"*
- *Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información*
- *Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología*
- *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente (artículo 19 de la Ley 1/1990)*

Del estudio atento de todas las capacidades se observa el desmarque hacia la selección exclusiva de las de carácter intelectual o cognitiva que presidían las antiguas Enseñanzas Medias. Hay una referencia hacia capacidades motrices, afectivas, de inserción social... que nos confirman, a su vez, la intención de que sean compartidas con más facilidad por todo el alumnado. Asimismo, para poder incluir estas nuevas capacidades, se hace necesaria la incorporación de nuevas áreas básicas que nunca estuvieron presentes en la enseñanza superior. Nos referimos a la presencia, según se describe en el artículo 20 -apartado 2- de la *Tecnología, Educación visual y plástica y Música*.

Continuando con las implicaciones curriculares, el artículo 20, apartado 4, refiere que *"la metodología didáctica en la Educación Secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno..."*. Aunque hay que subrayar que esta decisión debe ponerse en práctica *"...con un número máximo de alumnos por aula de 30 para la Educación Secundaria"* (disposición adicional tercera de la Ley 1/1990). Como analizaremos más adelante, esta realidad emerge como handicap expresado con continuidad entre los prácticos de la ESO.

En el mismo artículo 20, se establece que... *"la Educación Secundaria Obligatoria (...) se impartirá por áreas de conocimiento"*. Con esta fórmula se rompe con la tradición académica de organizar el conocimiento en asignaturas o disciplinas. Parece ser que es propia de las reformas que aspiran a ser comprensivas. Coincidimos con Martín y Mauri (1996) cuando afirman que el conocimiento se refiere a una realidad que es global y no compartimentada y

por ello la presentación del conocimiento en formatos en los que se destacan sus interrelaciones, a través de tratamientos más o menos interdisciplinares o integradores, ayuda a los alumnos a dar significado a los contenidos escolares. El área resulta de esta forma más adecuada que la disciplina para organizar una etapa de carácter comprensivo, junto con el hecho de que ello supone un menor número de docentes impartiendo clase a un mismo grupo.

La lectura atenta de su articulado nos proporciona también un rasgo muy significativo dentro de las innovaciones curriculares que estamos señalando. Concretamente, se manifiesta que será preciso, ante la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado, que se realice... *"una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años"* (artículo 6-1 Ley 1/1990). Así surgen unas áreas de conocimiento obligatorias a las que se añaden... *"unas materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa"* (artículo 21-2). Y la posibilidad de que a algunos alumnos mayores de dieciséis años se le *"puedan establecer diversificaciones del currículo en los centros ordinarios"*... (artículo 23-1 Ley 1/1990). Estos fragmentos legales están citando las medidas de atención a la diversidad más singulares de la Educación Secundaria: la *optatividad curricular* y la *diversificación curricular*.

La optatividad curricular, según se explica desde diferentes decretos y resoluciones legales, constituye una vía de atención a la diversidad en el que se ofrece a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios diferentes de contenidos. No obstante, según señala Tirado (1996) para que esta medida curricular sea efectiva precisa tener en cuenta algunos principios y criterios. De esta forma, antes de diseñarlas, conviene utilizar la observación y el análisis de la realidad de los jóvenes y su entorno, así como el diálogo y contraste de pareceres con éstos. Es adecuado también que existan materias optativas que se estructuren tomando como eje organizador de los conocimientos, sobre todo, los contenidos procedimentales y actitudinales que, por ejemplo, estén presentes en la mayoría de las áreas (trabajo cooperativo, utilización y comunicación de la información...). Por otro lado, debe haber optativas se refieran a temas nucleares de aprendizaje y desenvolvimiento en la vida profesional y social y, por supuesto, la elección de estas materias optativas debe basarse en un estudio y orientación realizado desde el equipo educativo. Beltrán (1995) se sitúa en una vertiente muy crítica en torno a esta medida curricular. Para esta autora, aunque estas materias suelen presentarse como

una gama de posibilidades cuya elección conduce a unos resultados comunes, la realidad es que se convierten en canales diferenciados para los alumnos, siendo el profesor uno de los protagonistas que más contribuyen a ello.

En lo que se refiere a la *diversificación curricular*, diversos documentos de la Administración la definen como un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades diseñadas especialmente para él.

Una vez más, desde la postura crítica, Beltrán (1995) se cuestiona cómo es posible que una medida como ésta no viole el principio de comprensividad. Se corre el riesgo que con esta estrategia curricular, más que tratar la diversidad, se llegue a consagrar. Tirado (1996) describe todo un listado de principios y normas a tener en cuenta cuando se elabora una diversificación curricular, ya que sostiene también que puede convertirse en una alternativa cómoda que haga innecesario llevar a cabo otras actuaciones en el aula cuando los alumnos presentan dificultades; hay que garantizar, por tanto, que esta medida no se transforme en una vía paralela a la ESO y que sea, en consecuencia, discriminadora.

Forteza y Verger (2000) sostienen precisamente que se suele aceptar la creación de un grupo de diversificación curricular no como respuesta a las necesidades de los alumnos, sino como una solución a los problemas que se le plantean al profesorado respecto a un sector del alumnado. Asimismo han observado estos autores que muy a menudo, las medidas ordinarias de atención a la diversidad no se han agotado antes de ofrecer una medida de carácter específico o extraordinario como es la diversificación curricular. Por tanto, esta medida responde, a menudo, a la incapacidad de articular propuestas diferenciadas que se ajusten a las características individuales de los alumnos y alumnas. Incluso algunos profesores señalan que el profesorado empieza a considerar los Programas de diversificación como una recompensa para aquellos alumnos que con dificultades de aprendizaje han mantenido un buen nivel de interés y motivación, dejando de proponer a otros que no se ajustan a este perfil y que, sin embargo, pueden tener una mayor necesidad.

Desde una posición crítica -más no por ello poco realista- consideramos relevante advertir que a pesar de todo este elenco de cambios curriculares, no

hay garantía absoluta que la diversidad sea considerada como principio que inspire cualquier práctica escolar. Sostenemos, en la línea de Escudero (1997), que siempre encontraremos un largo trecho entre lo que se dice y se traduce en la práctica. Cualquier cambio en el currículo posee imprevisibilidad a la hora de llegar desde la génesis de su diseño a lo que este autor llama "estaciones de servicio", es decir, los alumnos actuando en el centro y en el aula. Serían factores intermediarios y moduladores los propios profesores, los materiales curriculares, o las prácticas organizativas de cada centro, dimensión que también es abordada y supeditada a múltiples cambios desde la LOGSE, tal como pasamos a describir.

### **3.2. Cambios en la Gestión y Organización**

Educación en la ESO tomando como eje el principio de diversidad desencadena también toda una serie de cambios organizativos y de gestión en los Institutos. Las normativas legales que han ido concretando el articulado de la LOGSE (y también de la LOPEG<sup>2</sup>) difunden los criterios de esa organización y gestión a que deben atenerse todos los centros de Secundaria.

Concretamente, en los Institutos de Educación Secundaria, tal como se establece en el *ROC (Reglamento Orgánico de Centros)*<sup>3</sup>, debe existir unas unidades organizativas que garanticen que el equipo docente en su conjunto se responsabiliza de la gestión del currículo y de establecer las condiciones organizativas y estructurales adecuadas para responder a la diversidad del alumnado y arbitrar el máximo de medidas adecuadas en este sentido. Se intenta de esta forma ir más allá de la excesiva cultura departamental de los centros de Secundaria y que se produzca una mayor comunicación entre todos los que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, subrayándose, en consecuencia, la organización horizontal de estos Centros.

Estas unidades organizativas reciben la denominación de *órganos de coordinación docente*. Vamos a detenernos en las que mantienen una relación directa con el funcionamiento de los niveles de la ESO:

---

<sup>2</sup> *Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*

<sup>3</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES de Canarias, Decreto 129/1998 de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria

*a) Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP):* Según el artículo 57 del ROC, esta CCP estará integrada por el director, que será su presidente, el jefe de estudios, los jefes de Departamentos y el coordinador de formación, los profesores de ámbito y el orientador

Se describe entre sus competencias la de coordinar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC), la Programación General Anual (PGA) y las programaciones didácticas. También deben valorar los programas de diversificación curricular que se hagan y elaborar los criterios de realización de las adaptaciones curriculares. Representa un elemento clave en la evaluación de la enseñanza y el Centro.

*b) Tutores:* El artículo 59 del ROC indica que habrá un tutor por cada grupo de alumnos. Las competencias que se le atribuyen poseen, evidentemente, una marcada línea de tareas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Destacamos la de facilitar la integración de los alumnos en el grupo, fomentar estructuras de participación en el aula y en las actividades del instituto, encauzar sus demandas e inquietudes y mediar ante el resto del profesorado en los problemas que se planteen

*c) Equipos educativos de grupo:* Constituido por todo el profesorado que imparta docencia a los alumnos del grupo, se hace referencia de ellos en el artículo 61 del ROC. Su función principal es la de abordar conjuntamente los problemas de enseñanza-aprendizaje que surjan en el aula, estableciéndose intervenciones coordinadas

*d) Coordinador de Formación:* Es una figura que, en base a lo descrito en artículo 63 del ROC, se convierte en el responsable de encauzar y dinamizar las iniciativas del profesorado en materia de formación. Para ello, tanto debe conectar con la Administración para hacerle llegar necesidades de formación, como propiciar el intercambio de experiencias entre compañeros

*e) Departamentos:* Se hace referencia en el ROC a éste clásico órgano de coordinación docente desde el artículo 44 al 56, lo que pudiera indicar que continúa configurándose como principal unidad organizativa de los Institutos. Tal como se describe en este documento, existirían tres tipos de Departamentos: Orientación, Didácticos y de Actividades complementarias y extraescolares

Todos estos órganos de coordinación persiguen fundamentalmente la comunicación y la cooperación. Es tarea de ellos el elaborar, junto con los órganos de gobierno, unos documentos que reflejen la autonomía de sus Centros. Estamos refiriéndonos a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC), Proyecto Educativo de Centro (PEC) y recientemente, en el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

Es prescriptivo que en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) se manifieste con claridad la opción que toda la comunidad educativa adopta en materia educativa y didáctica. En consecuencia, es el mejor instrumento para plasmar el concepto de diversidad que se posee y las estrategias organizativas y didácticas que se consideran más adecuadas para hacerlo.

En cuanto a la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad (PAD), la Consejería de Educación Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma Canaria, mediante una resolución que anualmente publica, insta a todos los Centros de Educación Secundaria a que elaboren cada año esta planificación. Ésta debe ser remitida a la Administración con la finalidad de que ésta apruebe lo que los Centros proyectan y, en consecuencia, se les dote de los recursos económicos, materiales y humanos necesarios. Según los documentos legales, mantienen prioridad de aprobación los Centros que estén incluidos en los programas de Calidad Educativa o que tengan en su distrito colegios de Infantil y Primaria. Sintetizando el contenido de este documento, el bosquejo de sus apartados más representativos podría expresarse en estos términos:

*1) Datos del centro y medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario.* Sobre el primer requisito se solicita tan sólo información en torno a la distribución de alumnos por etapas y cursos. Y en relación a las medidas extraordinarias se pide una detallada planificación y justificación de posibles medidas solicitadas como son *las Agrupaciones flexibles*, la introducción de la asignatura optativa *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje* y los *Programas de Diversificación Curricular*. Existe también la posibilidad de que cada Centro programe y solicite cualquier otra medida diferente a las que acabamos de citar. Como en el caso anterior, debe estar debidamente planificada y justificada.

2) *Los criterios generales para la planificación del currículo en respuesta a la variedad de necesidades educativas que presente el alumnado:* Se busca en este apartado una información de las medidas curriculares ordinarias que los Centros suelen adoptar desde el PCC y el PEC

3) *Los criterios generales para la organización de los grupos de acuerdo con las necesidades educativas detectadas:* En este punto interesan las medidas organizativas

4) *Criterios de promoción y titulación aprobados en el PCC*

5) *Acta del Claustro donde se haga explícito el compromiso del Centro para garantizar la idoneidad del profesorado que desarrollará las diferentes medidas de atención a la diversidad*

Según explica la propia Administración, este documento busca propiciar un tratamiento integral en la adopción de medidas de carácter ordinario y extraordinario de atención a la diversidad. Nos preguntamos si no conseguirá esta fórmula favorecer el currículo diferenciado contra el que tanto estamos luchando.

### **3.3. Cambios en el Profesorado**

Contreras (1996), al igual que los autores que se centran en el desarrollo profesional del docente, sostiene que los enseñantes, como las propias instituciones en las que trabajan, constituyen agentes y elementos mediadores, traductores y transformadores de las propuestas, de la misma forma que son también afectados ellos mismos por tales propuestas. Una Reforma no se puede reducir a plasmar en el aula -previo adiestramiento del profesor- lo que es patrimonio de expertos y políticos. El docente está ahí. Es un agente activo, no pasivo. Como afirma Gimeno (1992), constituye una variable en el sistema que dará lugar a efectos diversos y no siempre anticipables

Sin tener demasiado en cuenta esta premisa, para poner en práctica la Educación Secundaria, singularizada por los principios de comprensividad y diversidad, la Administración dispone en el artículo veinticuatro de la LOGSE que *"... será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia"*. Y en una escasa e inadecuada

alusión a la formación del profesorado se añade en el mismo artículo que "... para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica"... La simplicidad del contenido de estos artículos ha dado lugar, entre otras cosas, a que el profesorado de Secundaria se instale en una postura crítica ante la ESO y los cambios que esta Reforma solicitan de él.

La intensidad de los cambios a los que se enfrenta un profesor de Secundaria es bastante radical. Yus (1995) recogió una expresión al respecto que debemos considerar nuclear. Fue lanzada por Marchesi en 1988 en un foro de debate sobre Formación del Profesorado del MEC: *"la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tal como la hemos definido, exige un perfil del profesorado que no se ajusta exactamente a la actual EGB ni al actual Bachillerato"* (cit por Yus, 1995:48)

Esta afirmación es un aviso del nivel de modificaciones que debe incorporar un profesor de Secundaria a su práctica docente. Hargreaves y Hopkins (1991) establecen una diferenciación entre los cambios que debe asumir el profesorado. Los tenemos explicados gráficamente a través de la *figura 3*. Por lo expuesto, los cambios que se le solicitan a un profesor de Secundaria son más radicales. A pesar de ello, García Pastor y Gómez Torres (1998) han podido observar que los profesores entienden la Reforma como un cambio que afecta más a la forma que al fondo, se cambiaría la jerga y las prescripciones pero nada más cambiaría. Aunque más tarde se ha ido asumiendo la filosofía pero sin llegar a afectar a la práctica

Hargreaves (1996) explica que participar en las propuestas de innovación no debe consistir en adquirir nuevos conocimientos sobre contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Si lo hiciéramos así asumiríamos la perspectiva ideológica que Kirk (1986) clasificó como *técnica*, es decir, la enseñanza es una ciencia aplicada y el docente un técnico. Es lo que Schön (1992) denominó *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica. Pérez Gómez (1993) sostiene que la actividad profesional en esta línea es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.



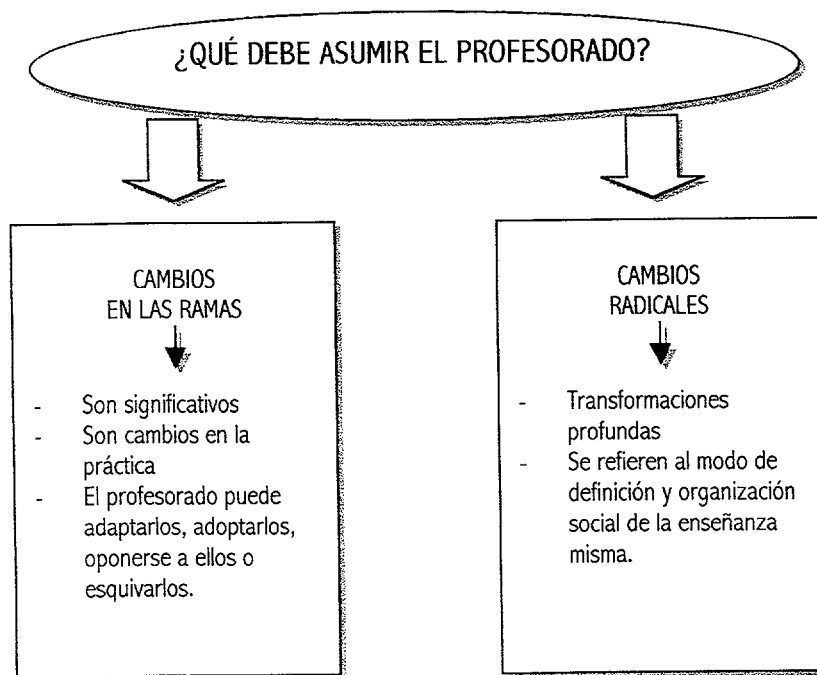


Figura 3: Diferenciación entre los cambios que debe asumir el profesorado según Hargreaves y Hopkins (1991)

Para Hargreaves (1996), es preciso prestar atención a la capacidad del profesor para cambiar y -sobre todo- a sus deseos para hacerlo. Más concretamente, sería necesario tener en cuenta sus deseos de cambio con respecto a la práctica y/o sus deseos de conservar aquella práctica que valoran. Sólo así se adquiriría una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión y se sabría cómo puede efectuarse el cambio, qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Añade este autor que *acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus perspectivas y percepciones* (Hargreaves, 1996:39).

Fruto de los cambios acaecidos con la Reforma, Yanes (1998) caracteriza la actual situación del profesorado de Secundaria bajo la ausencia de una cultura específica entre estos. Observa a un colectivo heterogéneo que está sometido a una reconversión en gran medida impuesta. Refiere que existe entre ellos una enorme masa de personas que a su vez tienen grados de implicación y experiencia muy diversa. No olvidemos que el actual cuerpo de profesores de Secundaria está formado por: profesores procedentes del Ciclo Superior de EGB;

los antiguos Agregados de Instituto; el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanzas Medias; los Tecnólogos de Formación Profesional y los antiguos Maestros de Taller hoy reconvertidos en Técnicos de Formación Profesional. A cada uno de ello se les ha asignado un sueldo y un horario. Yanes (1998) sostiene que *"esta situación evidencia las condiciones semicaóticas con que se está implantando la ESO y los riesgos que ello comporta"* (p.69).

Inciendo en esta heterogeneidad, Masjuan (1995) realizó un estudio en donde describió un mapa de actitudes entre el profesorado de esta etapa. Los clasificó en "profesorado tradicional", "profesorado didactista", "reformistas pedagógicos" y "reformistas pedagógicos y organizativos".

Sin embargo, en torno a esta diversidad del profesorado García Pastor (1998a) percibe que si existe aceptación de esa heterogeneidad docente habrá un factor positivo capaz de contribuir al apoyo y la aceptación de las diferencias de todos los alumnos, cambio educativo perseguido desde la filosofía inclusiva. La argumentación sería la siguiente:

*"... Se requiere (...) que se acepte la diversidad entre los profesores como una ventaja que puede contribuir al proceso de construcción del conocimiento, entendiendo que las divergencias de perspectivas provocan discusiones sobre las prácticas de enseñanza que pueden constituir una base importante para apoyar el cambio (1998:140)*

La formación de este profesorado, perspectiva imprescindible para afrontar los cambios que la LOGSE desencadena en los docentes, constituye otro de los puntos más oscuros de esta Reforma. Yanes (1998) calificó esta dimensión formativa de "espacio desolado": *"No parece que el optimismo pueda ser el tono que inspire un examen desapasionado de la formación permanente del profesorado de Secundaria en nuestro país (Yanes, 1998:65)"*.

Azcárate *et al* (2000) critican la situación actual y pasada de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Recuerda que los ICE, que tenían la responsabilidad única de la formación inicial y continua del profesorado, tuvieron una historia más o menos común hasta 1982, fecha en la que comienzan a disgregarse y a caer en una lenta agonía. Todo ello ha contribuido a que el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) se haya convertido en un diploma formal, obtenido por medios muy variados, sin contenidos formativos en numerosas ocasiones. Compartimos con estos autores que concebir el CCP como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir

en pocos meses una identidad profesional suplementaria “de profesor”, es algo costoso. No olvidemos que se trabaja con unos alumnos a los que, durante cinco años se les ha formado una identidad profesional de químico, de “historiador”, de “matemático” o de “biólogo”.

Consideramos que para abordar esta formación -inicial y permanente- no debemos dejarnos llevar por un inmovilismo basado en el absentismo formativo de casi todo el profesorado de esta etapa y culpabilizarlos a ellos de su propio infortunio. Al igual que Yanes (1998), pensamos que la formación de este profesorado ha de asumir la pesada carga de muchos errores y posicionarse con un enfoque más adecuado, basado en la práctica de la reflexión como base para el desarrollo profesional, línea defendida desde hace tiempo por autores como Carr y Kemmis (1988), Stenhouse, (1984) o Contreras (1985), ya que este modelo contribuiría en gran medida a trabajar en el aula bajo el principio de la diversidad.

Sin embargo, desde diversas voces se reconoce que el intento de reprofesionalizar al profesorado como docente reflexivo e investigador por medio de una formación psicopedagógica, no ha funcionado en el profesorado de los Institutos. La reacción de la mayoría de ellos ha sido la de replegarse sobre sí mismo, oponiéndose a la pérdida de destrezas profesionales, al recorte del control de su trabajo y a la intensificación de la carga que esto supone. Esta respuesta, fue ya descrita y prevista por Hargreaves (1996) como reacción lógica de todo profesor ante las innovaciones a las que están sometidos. Se habla de un proceso de *intensificación* al que también se refirió Apple (1989). Según este proceso, al profesor se le acumulan presiones que se ejercen sobre ellos; se multiplican las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios. Contreras (1996) lo explica en estos términos:

*Además de todas las tareas que ya venía realizando, ahora un enseñante tiene que investigar sobre su práctica, desarrollar el currículo, crear y cuidar procesos de colaboración entre los colegas, y ello sin que se modifique las características de su jornada escolar (1996:99)*

Desde el punto de vista de los propios docentes de Secundaria, no existe ante la Reforma de la LOGSE, una línea de entusiasmo. Muy al contrario, como ya se ha descrito en diferentes estudios, existe un malestar generalizado que

está motivado por diversos factores, casi todos ellos relacionados directa o indirectamente con el principio de diversidad.

Arenas (2001) expresa que las medidas tomadas por la Administración al ponerse en marcha esta etapa educativa, no han logrado suscitar el entusiasmo de la mayoría de los docentes de Secundaria. Existirían dos procesos generadores de esta situación de malestar. Por un lado un *descontento* motivado por los conflictos de disciplina de los centros educativos y por lo que se percibe como una bajada progresiva del nivel de contenidos alcanzado por el alumnado. Este estado de ánimo se vería también ratificado, según sostiene este autor, por la llegada a las aulas de Secundaria de alumnos que antes eran excluidos del sistema educativo a edades más tempranas. Pero, por otro lado, deberíamos sumar a este malestar la *caída del prestigio social* del profesorado.

Entre estos dos factores -descontento y caída del prestigio social- se produce una relación mutua que describe así nuestro autor:

*Ambos procesos (...) se alimentan entre sí, ya que el malestar de los profesores es percibido por el resto de los ciudadanos como una muestra de su carencia de competencia profesional. Esto amplifica, a su vez, el descontento de éstos y provoca un círculo vicioso de incomprensiones mutuas (Arenas, 2001:85)*

Arenas (2001) añade a estas reacciones la situación generada por las metodologías activas propuestas por la Administración para las aulas de la ESO, en donde se posiciona con una vertiente marcadamente extremista. Para él, esto lleva emparejado la pérdida de legitimidad de los conocimientos académicos específicos (matemáticos, físicos, humanísticos...) al convertir a los docentes en profesionales polivalentes, que unen a sus tareas tradicionales las funciones de tutores y dinamizadores pedagógicos: *"Se cuestionaba así, la licencia, la competencia técnica que proporciona la estructuración epistemológica del saber, degradando al licenciado a mero poseedor de habilidades psicopedagógicas"* (Arenas, 2001:86).

García Pastor (2000c), en una investigación centrada en un estudio de caso representado por un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, concluye en torno a la reacción del profesorado de esta etapa en estos términos:

- La Reforma, aunque la perciben como algo razonable, la mayoría del profesorado la considera como algo impuesto
- Hay profesores que evaden, cuando pueden, el impartir docencia en estos niveles, sobre todo por el comportamiento y actitudes del alumnado
- Perciben dificultades, fundamentalmente, al no contar con el apoyo necesario para estos casos
- Se han formado grupos diferentes definidos por su grado de implicación y actitud ante las propuestas innovadoras
- Aluden exceso de papeleo y requisitos, esto es, demasiada burocratización
- Las relaciones entre ellos las definen como "buenas", aunque algunos no llegarían a considerarlas amistosas
- El equipo educativo se esfuerza en ir poco a poco introduciendo propuestas de cambio
- Las decisiones que se toman desde el punto de vista organizativo revelan una gran autonomía del profesorado pero en torno a los Departamentos.

Esta autonomía "departamental", con los efectos que conlleva, también ha sido subrayada por Hargreaves (1996). Él sostiene que, según los datos recogidos entre los profesores de Secundaria, en esta etapa existe una colegialidad artificial que ha llegado a "balcanizar" a sus docentes, recluyéndolos en "cuchitriles" departamentales. Y aunque se crean márgenes de participación, se restringe la colaboración entre áreas de conocimiento diferente. Esto provoca incoherencia pedagógica, territorialidad competitiva y falta de oportunidades para que los profesores aprendan unos de otros.

Forteza (1999), en un estudio realizado con el profesorado de la ESO y después de oír de cerca muchas de sus voces, sostiene que estos docentes están sometidos a unas situaciones complejas y contradictorias que le provocan dilemas que no residen, exclusivamente, en el interior de sus aulas:

*Son producto de la conjunción entre aspectos del contexto social más amplio en el que se inscribe la práctica profesional y aspectos concretos de la misma. Si bien las contradicciones y conflictos no surgen de los docentes como personas, son éstos los que han de afrontar las situaciones conflictivas y asumir las consecuencias de sus decisiones. Este hecho comporta que el profesorado tenga un sentimiento de impotencia y culpabilidad por vivir en antagonismos que no saben o no pueden resolver (1999:33).*

Añade la autora a esta afirmación la característica de que el docente de Secundaria posee unos tópicos o mitos generados por la tradición propedeútica del Bachillerato y por su formación disciplinar y epistemológica. Estos mitos se materializarían en el aula y van creando los conflictos, dilemas y contradicciones propios del profesor de esta etapa. Concretamente se hace referencia a los siguientes:

a) Pensar que el aprendizaje es una cuestión del alumno como si se pudiera desligar de la enseñanza.

b) Considerar constantemente el descenso del nivel, que aunque evidentemente se ha alterado, tiene su lógica al haber pasado esta etapa de ser selectiva a ser comprensiva.

c) La evaluación centrada en el alumnado y que pretende valorar, casi exclusivamente, los resultados del aprendizaje, lo que hace obviar el potencial de mejora de la enseñanza que tiene la evaluación.

d) Asociar la motivación solamente al factor personal o contextual del alumnado, independizándolo de la influencia que puede generar un profesor a esta capacidad.

Paralelo a estos estudios, encontramos opiniones extremas y marcadamente críticas en el profesorado cuando se introduce de manera explícita el principio de comprensividad o diversidad. La disconformidad vertida se alinea a posiciones de recelo y fuerte rechazo. Según Moreno *et al* (1994) el igualitarismo práctico que la comprensividad propugna no se aguanta y es irrealizable, como el tiempo se encargará de demostrar. Sostienen estos autores que el pedagogismo tiene hoy *"adalides obcecados, empeñados en mostrar el milagro de la comprensividad: testarudos en hacer creer que la cesta llena de manzanas sanas y podridas no sigue las leyes de la naturaleza (Moreno et al, 1994: 56)"*

Con similares argumentos se pronuncia Sáenz (2000) manifestando que hay que liberarse de la utopía del igualitarismo a ultranza, ya que si se acepta que no todos los individuos pueden recorrer los 100 metros en 10 segundos, también debemos reconocer que no todos los alumnos tienen la misma

capacidad de aprendizaje, el mismo nivel ni el mismo ritmo. Por tanto, *"la escuela comprensiva conduce a un desmoronamiento de la competitividad, de la motivación y el esfuerzo de los más capacitados, con el resultado de sumir a los mejores talentos escolares en una enseñanza anodina y sin estímulos (Sáenz, 2000:2)"*.

Afortunadamente, no son éstas las posturas que abundan. Verger (1998) trató de demostrar que el profesorado de Secundaria posee una opinión general favorable sobre lo que es atender a la diversidad y que casi todos entienden que los argumentos de la escuela comprensiva pueden ayudar a superar situaciones de desigualdad sociocultural.

Esta aceptación positiva queda en muchos estudios puntualizada con la afirmación de que la mayoría del profesorado, aunque no rechaza de manera extrema las implicaciones de la diversidad y su respuesta, suele moverse en afirmaciones que reflejan fundamentalmente inseguridad. Muñoz y Alsinet (1990) recogen un cuestionamiento significativo en esta línea: *"¿Adaptar la programación a la diversidad significa que mientras unos alumnos y alumnas leen a Kafka otros leen novelas de Estefanía? (Muñoz y Alsinet, 1990)"*.

Vlachou (1999) plantea argumentos sobre esa inseguridad docente explicando que la exigencia hacia los profesores de que deben hacer uso de prácticas más favorecedoras de la diversidad no puede satisfacerse en tanto los profesores experimenten el antagonismo existente entre limitaciones y expectativas, así como inseguridad y una falta general de estímulo.

Gimeno (1999a) explica que el principio de diversidad ha dado lugar a que surjan en el profesorado una concurrencia de propuestas y discursos que gravitan simultáneamente, convirtiendo este tema en un problema real. Concretamente serían estos los discursos más oídos entre ellos:

a) Los profesores pueden apreciar la diversidad como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar. En las aulas se está incrementando la dificultad para mantener el control de la conducta de los alumnos. Esto deteriora la convivencia. Ante ello, es frecuente oír que la solución sería que *"cierta clase de estudiantes"* que encajan mal en los patrones escolares estuviera en otro lado o sencillamente, fuera de las aulas. El autor no deja claro a qué obedece esto aunque parece apuntar que influyen *factores*

*ligados al deterioro de la convivencia ciudadana y la depauperación de importantes sectores sociales (p.70)* Esto provocaría que el clima escolar se enrarezca y la conflictividad se incremente.

b) Existe un referente ideal en cuanto a resultados académicos. Surge presión para que ese listón sea alcanzado por todos. Se percibe como una exigencia curricular cuando en la mayor parte de las veces no es más que una interpretación de las editoriales o de los profesores. *Los profesores de la enseñanza primaria están, por lo general, acostumbrados a la disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, esta "diversidad de niveles" suele chocar con la cultura profesional acrisolada en el bachillerato (p.70)* Ante esta situación, se concluye en que ese ideal debe ser más flexible. Al llegar a esa situación, ya se genera malestar profesional. *Ampliar la tolerancia de variaciones significativas respecto de la norma equivale para muchos al deterioro de la calidad. En este marco, diversidad es desigual rendimiento escolar ante patrones de aprendizaje exigidos (p.70)* Nos estaríamos enfrentado a la famosa "bajada de nivel" por culpa de la diversidad. Blanco (1995) selecciona una cita de Lerena (1986) que resume muy bien lo que esta percepción podría significar: *"Este secular diagnóstico -que el nivel baja- no lo hace la sociología, sino una ideología gerontocrática, aristocrática y profesoral para la que, perfectamente acorde con las reglas de la economía y no del conocimiento, la calidad es por principio enemiga de la cantidad" (Lerena, cit por Blanco, 1999:34).*

c) Antes la diversidad de los adolescentes quedaba distribuida en tres categorías: la de los que continuaban el bachillerato (los más seleccionados), la de los que "descendían" a la FP y la de los que, sencillamente, eran expulsados a la vida adulta antes que los demás. Los que se acostumbraron a trabajar con los más seleccionados encuentran ahora en sus aulas a todos juntos. Esto implica una nueva situación y una necesidad del profesorado de situarse ante la nueva realidad. Ante ello, *la molestia de las dificultades aparentes y reales puede primar sobre la conciencia del valor social de la comprensividad, y puede llevar a reclamar nuevas prácticas de clasificación, antes de haber intentado abordar la nueva complejidad (p.70).*

d) Existe una diversidad pedagógica (derivada de la autonomía de los centros y del propio profesorado) que puede generar desigualdad y repercutir en la calidad. La concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa



en muchas ocasiones, sin que los docentes tengan conciencia y conocimiento expreso de la diversificación posible. Por ello, *diversidad puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que puede desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada. (p.71)*

e) La multiculturalidad presente en la educación y la necesidad de adaptarse a ella, provoca crisis de valores tenidos tradicionalmente como universales. *En educación, la diversidad puede estimularnos hacia la búsqueda de un pluralismo universalista que contemple las modulaciones de la cultura, lo que requiere cambios importantes de mentalidad y asentamiento de actitudes de respeto entre todos y con todos. (p.71)*

f) *La reclamación de respetar la diversidad como un derecho puede servir de cobertura al mantenimiento de ciertos privilegios para unos que repercuten en desigualdades para otros (p.72).* La opción de escuela pública-privada, la clase social de los estudiantes, serían ejemplos de lo que se indica.

g) Según el autor, el acercamiento de la educación especial al sistema educativo normal ha incrementado los problemas de la diversificación. Parece que esto provocaría situaciones de una evidente mayor complejidad. Es evidente que las razones que llevan a esto las califique Gimeno (1999a) como *razones de orden ético superior.*

# **CAPÍTULO III - EDUCAR CON LA DIVERSIDAD: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA**

## **1. PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN**

## **2. LA DIVERSIDAD DESDE LA RESPUESTA DE LOS CENTROS**

- Principios organizativos
- La toma de decisiones en los centros:  
un espacio para el cambio

## **3. LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO EN ACCIÓN**

- El valor de la estructura de la práctica
- Hacia un aula eficaz para todos: referencias  
teóricas e investigaciones

### **CAPÍTULO III**

## **EDUCAR CON LA DIVERSIDAD: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA**

---

Del concepto de diversidad antes descrito y de la concepción actual que posee la Educación Secundaria, se genera un planteamiento en la reflexión que demanda la puesta en marcha de las ideas anteriores. Al hacerlo, se percibe la necesidad de cambiar diversos ámbitos educativos. Los Centros, las aulas, el currículo deben concebirse con otro enfoque. Las justificaciones teóricas y los procedimientos que nos acercan a ello, será lo que abordemos desde este capítulo.

## 1. PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN

Participar en la escuela bajo una línea inclusiva, aceptando la diversidad y enriqueciéndose con ella, arrastra consigo la reconceptualización de varias cuestiones. Las bases de esta tendencia, siguiendo a García Pastor (2000b), vamos a clasificarlas en *bases psicológicas* y *bases pedagógicas*.

### *Bases Psicológicas*

Con respecto a las *bases psicológicas*, Udvari-Solner y Thousand (1996) movilizan desde esta disciplina tres perspectivas que ellas consideran fundamentales en la construcción teórica de la inclusión:

a) *Constructivismo*: Bajo esta perspectiva, estamos considerando que el aprendizaje es la creación de un significado que ocurre cuando un individuo hace conexiones, asociaciones y uniones entre conocimientos existentes y nuevos, por tanto, son los estudiante los que construyen sus propios aprendizajes. Asimismo, se considera que el conocimiento no es cuantitativo sino interpretativo y requiere contextos sociales e intercambios comunicativos que se deben desarrollar. Según Coll (1999) "*para la concepción constructivista, la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos del triángulo interactivo: la actividad mental construida del alumno, la acción educativa e instruccional del profesor y los contenidos de aprendizaje*" (p.36). Gráficamente, la *figura 4* representaría los elementos que intervienen en ese triángulo

Bajo el constructivismo, cualquier aprendizaje se descompone en muchos pasos que en ningún momento están aislados sino que se adquieren en una secuencia. Como nos explican Udvari-Solner y Thousand (1996), estas teorías se relacionan positivamente con las prácticas de la educación inclusiva porque fomenta la idea de que todas las personas están siempre aprendiendo y que el proceso no puede ser parado. Se citan las palabras de Siegel y Shaughnessy (1994) cuando afirma: "*Ningún ser humano entiende todo. Cada ser humano entiende algo. La educación debería esforzarse en mejorar el*

*aprendizaje lo más posible cualquiera que fuera las potencialidades de cada alumno" (p. 183)*



*Figura 4: Relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje según el constructivismo.*

El profesor debe tomar conciencia de que todos los estudiantes entran con un nivel diferente de conocimientos que está influido por sus experiencias y prácticas culturales. Por tanto, han de tener presente estos factores y asegurarse que la nueva información está relacionada de manera significativa con los conocimientos existentes en cada estudiante

*b) Teorías de Vygostky:* Recordemos que este autor analizó la naturaleza del aprendizaje, los espacios de la acción humana y la influencia sociocultural en el desarrollo cognitivo. Elaboró dos construcciones teóricas que serían las de mayor relevancia de cara a la educación inclusiva:

- La perspectiva socio cultural del desarrollo cognitivo, que trae como consecuencia la idea de que la colaboración de los miembros de la comunidad es necesaria para el crecimiento cognitivo
- El establecimiento de la *zona de desarrollo próximo*, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial de un individuo. Se demostró experimentalmente que esa zona se cubre mejor por el niño si interactúa en un grupo de más capacidad o habilidad, que si se escolariza en otro con niños de similares o inferiores limitaciones. De la misma forma, se descubre que

se requieren dos o más mentes actuando para resolver cualquier forma de aprendizaje. Es sobre este concepto *-zona de desarrollo próximo-* en donde más se centran Udvari-Solner y Thousand (1996) para sustentar las ideas prácticas de la inclusión, ya que transmiten con claridad el papel del profesor y los compañeros aventajados en el aprendizaje de un alumno.

c) *Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM)*: Gardner (1985) observó niños con déficit y el concepto de inteligencia en muchas culturas, llegando a la conclusión de que no sólo existen las tradicionales inteligencias clasificadas en *lógicas* y *lingüísticas*. Según este autor, existen múltiples inteligencias. Inicialmente justifica la presencia de hasta siete tipos diferentes: *lingüística, espacial, musical, lógica-matemática, cinestésica, intrapersonal e interpersonal*. En un trabajo más reciente (Gardner, 1995) añade otra modalidad; se trataría de la inteligencia que denominó *naturalista*. La *figura 5* sintetiza gráficamente la taxonomía final que aplica a este constructo.

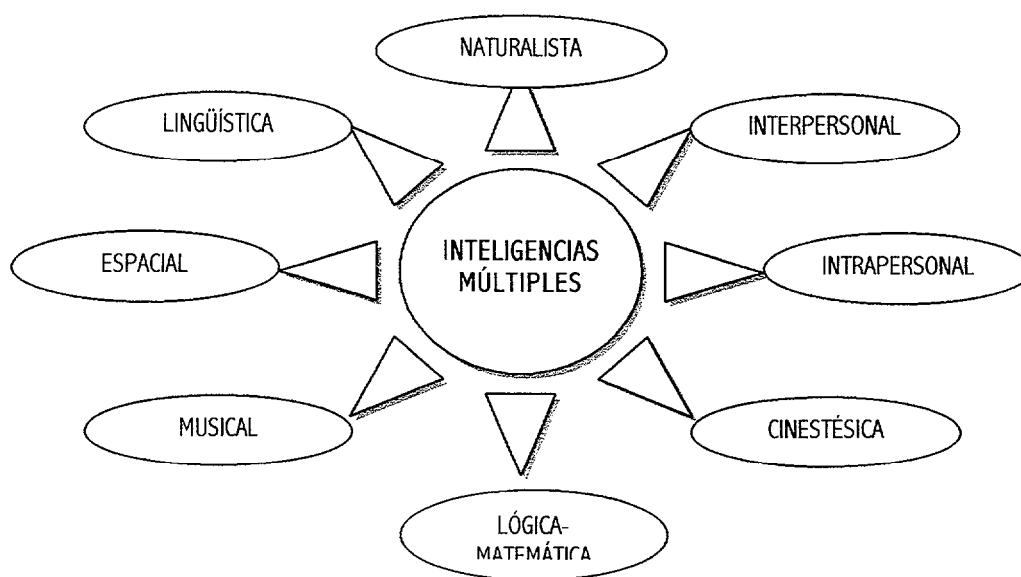


Figura 5: Clasificación de las inteligencias múltiples según Gardner (1983, 1995)

Para Udvari-Solner y Thousand (1996) esta visión modificaría la evaluación y el diagnóstico y permitiría que el profesorado apreciara las conductas no convencionales de los estudiantes y realizara aplicaciones productivas de estas habilidades dentro del contexto de aprendizaje. Bajo la

misma justificación, también tendríamos en cuenta cuestiones como las siguientes: *"La organización de las actividades de aprendizaje necesitará que se permitan expresiones de conocimiento a través de múltiples modos y con la utilización de múltiples inteligencias. Los profesores pueden utilizar las modalidades de inteligencia más fuerte de los estudiantes como vehículos para promover la adquisición de habilidades en aquellas áreas de realización que están menos desarrolladas"* (Udvari-Solner y Thousand, 1996:184).

### *Bases Pedagógicas*

Si nos centramos ahora en las *bases pedagógicas*, podemos movilizar también aspectos muy relevantes a tener en cuenta por el profesorado. Estos aspectos se fundamentan en las ideas de las *escuelas inclusivas* y la teoría del *currículo*

*a) Fundamentos de las escuelas inclusivas:* Los movimientos inclusivos se basan en diversos postulados.

Uno de los más nucleares refiere la importancia de que los profesores celebren la diversidad y sobre ella creen la comunidad escolar. Sapon-Shevin (1999) expresa que si un alumno para sentirse cómodo cree que debe dejar de lado sus diferencias, no formará parte nunca de esa comunidad. Por tanto, hay que acoger las diferencias y utilizarlas entre los alumnos como un elemento más del currículo. Esta autora recuerda que todos los niños y niñas tienen sus puntos fuertes y débiles, hecho que el profesorado debe tener presente tratando de que todos ellos conozcan en lo que pueden ayudar a los demás y en lo que necesitan ayuda, llegándose a la conclusión de que nadie es más listo como todos juntos.

Como consecuencia de las ideas anteriores, las escuelas inclusivas no defienden la creación de grupos homogéneos. Udvari-Solner y Thousand (1996) son partidarias de lo que ellas llaman "grupos multiedad", que como bien explica García Pastor (2000b), serían herederos de las aulas de las escuelas unitarias que tan dilatada experiencia tuvieron en la geografía escolar española. Gimeno (1999b) posee un discurso crítico en torno a las agrupaciones homogéneas. Para él, cuando se realizan las agrupaciones escolares clásicas de los centros escolares, se producen dos efectos. Por un lado, una parte de la diversidad o variabilidad natural de los alumnos queda absorbida o normalizada por los

mecanismos de ubicar a cada uno en la categoría que le corresponde. Pero, por otro lado, como no hay taxonomía que agote la variedad natural, otra parte quedará como "ruido molesto" a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores, con la consiguiente incertidumbre de éstos. La graduación escolar que se practica, siguiendo con las ideas de este autor, posee una fórmula simplificadora de lo que es la heterogeneidad, ya que se basa en el supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo. Esto trae como consecuencia que *"la diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierda ante toda esa homogeneidad pretendida y esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en la que podría verse acogida la diversidad de estudiantes"* (Gimeno, 1999b:73)

Salend (1998) enuncia en los siguientes puntos lo que él considera los principios que han de orientar las escuelas inclusivas:

- Todos los estudiantes, sin importar su raza, habilidad lingüística, estatus económico, género, edad, habilidad de aprendizaje, estilo de aprendizaje, etnia, ambiente cultural, religión, estructura familiar y orientación sexual deben ser educados en la corriente de la educación general.
- Todos los estudiantes serán valorados como individuos que son capaces de aprender y contribuyen a la sociedad.
- Todos los estudiantes tienen igual acceso a los servicios que les permitan tener éxito en la escuela y en la vida.
- Todos los estudiantes tienen acceso a la individualización en términos de servicios de diagnóstico, accesibilidad del *currículum*, estrategias instruccionales, instrumentos de tecnología asistida, modificaciones físicas y un despliegue de servicios relacionados basados en sus necesidades.
- Todos los estudiantes tienen acceso a un *currículum* multinivel y multimodal
- Todos los estudiantes deben recibir experiencias educativas que le reten y que sean consistentes con sus habilidades y sus necesidades.



- Todos los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar y jugar juntos, y participar en actividades extraescolares, comunitarias, sociales y actividades recreativas y eventos.
- A todos los estudiantes se les enseña a apreciar y valorar las diferencias y parecidos humanos.
- Todos los profesionales, padres, compañeros y agencias comunitarias trabajan colaborativamente para compartir recursos, habilidades, decisiones y defensa.
- Todos los servicios que los estudiantes necesiten serán entregados dentro de la educación general.
- Todos los colegios deben involucrar a las familias y los miembros de la comunidad en el proceso educativo.
- Todos los colegios de distrito deben proveer el apoyo, entrenamiento y recursos para reestructurar sus colegios, para dirigir las necesidades de todos los estudiantes, padres y educadores

*b) Teoría del currículo:* La escuela inclusiva comporta necesariamente una nueva visión del currículo. Éste debe ser sensible a esos principios descritos y responder por tanto a las necesidades que pueda presentar cualquier alumno.

Cabalgar en esta dirección supone, en un primer paso, concebir el currículo bajo una orientación adecuada ya que, como sostiene Rué (1996), el currículo es como un calidoscopio en el que confluyen tradiciones y variables de signo muy diverso, con sus pertinentes connotaciones éticas y políticas. Adoptar una u otra acepción, tendrá importantes consecuencias en la fundamentación, en la organización y el desarrollo, en las prácticas de aula, en los roles profesionales o en la investigación. Por esta razón, cuando hablamos de educación inclusiva deberemos asociarla a un currículo de unas singularidades muy concretas, de lo contrario se modificarán todos esos ámbitos que hemos referido.

Concretamente, la escuela inclusiva podría posicionarse con un enfoque *sociocrítico*. Esta concepción, según algunos de sus primeros representantes

(Apple, 1986; Kemmis, 1988), rompe con los enfoques curriculares de corte racional y los centrados en el proceso. Para sus defensores, la escuela es un agente de control ideológico que reproduce los valores de la ideología dominante. Por tanto, no se puede estudiar la actividad desarrollada en la escuela desconectada de su institucionalización y de las posibilidades de lograr formas de vida más libres, justas y solidarias para todos los implicados. Existen unos factores externos a la dinámica del aula que dificultan e impiden la realización de sus fines. El currículo debe ser un ámbito de conocimiento socialmente organizado, un espacio sociopolítico e ideológico de la misma forma que lo es la educación.

Esta defensa del enfoque sociocrítico es asumido por García Pastor (1995) quien afirma que *“al trabajar con la noción de currículo, necesariamente adoptaremos un posicionamiento crítico, en el sentido de desarrollar perspectivas, no sólo sobre la actividad de la educación en las escuelas y en las clases, sino también sobre su institucionalización”* (p.139) . Igualmente se sitúan Jiménez y Vilà (1999) afirmando que la realidad socio-educativa actual no permite que puedan obviarse ideas como las que constituyen los pilares básicos de esta perspectiva

Entre el listado de características que singulariza esta concepción curricular, destacamos las que consideramos más cercanas a la filosofía inclusiva. Siguiendo a la De la Torre (1993) podemos referirnos a su finalidad, ya que el enfoque sociocrítico busca como meta última la transformación social, desarrollando la capacidad crítica y de autodeterminación de los sujetos. Se entiende la enseñanza como práctica emancipatoria. Se singulariza también por su carácter "constructivo", lo que determina las constantes referencias a la praxis, al interés por la acción, a la configuración por el cambio basado en la participación democrática de todos los implicados. Con respecto al alumno, éste tiene un papel activo en sus aprendizajes "socioconstruidos" -socialmente construidos- mediante la interacción y la cooperación entre iguales. Se defiende la utilización de metodologías dialécticas, colaborativas y participativas, siendo la investigación acción la forma básica que adopta la ciencia educativa crítica.

Educar en la línea defendida, supone también dejar atrás la diferenciación curricular que caracterizó a la Educación Especial. Bajo el modelo tradicional se sostuvo durante mucho tiempo que esta disciplina era una realidad educativa distinta y por tanto debía corresponderle un currículo

especial. García Pastor (1995) sostiene que en ningún momento se debe hablar de un currículo diferente con la acepción que tuvo en las páginas de la literatura pedagógica. López Melero (1997a) mantiene que *“este discurso de la dualidad curricular es un problema ideológico, porque lo que se oculta es la no aceptación de la diversidad, la perpetuación de las diferencias, entre los alumnos, marcando que estas diferencias son insalvables (determinismo bio y sociológico) y aunque compartan autobús, mesa, silla y aula con sus compañeros siguen un currículo diferente y a veces hasta opuesto”*. (p. 232)

Se divisa la necesidad de plantear un único currículo común que potencie la heterogeneidad y que permita que todos los alumnos estén expuestos a las mismas capacidades de aprendizaje. La opción de un currículo común, nos la refiere Gimeno (1992) como fórmula para responder a la diversidad cultural y ayudar a que se establezca la igualdad de oportunidades, aunque un currículo común no tiene que ser todo el currículo que recibe el alumno. Se trata de defender un currículo común, pero no uniforme. De esta forma, a partir de los mismos contenidos y experiencias se permitirá el desarrollo de las habilidades e intereses particulares de cada individuo; ni todos parten del mismo punto ni tienen que alcanzar los mismos objetivos del mismo modo. Simplemente comparten unas mismas situaciones y experiencias de aprendizaje en las que se tienen en cuenta sus diferencias individuales. Como diría García Pastor (1995), currículo común y currículo básico son dos expresiones absolutamente contrarias. Sostiene también Gimeno (1992) que el currículo común es el mejor reclamo de una escuela única basada en la comprensividad y que no debe ser necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados.

Por otro lado, consideramos que el currículo debe entenderse como una *experiencia educativa*:

*Entendemos el currículo como el conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje vividas o llevadas a cabo en el centro escolar, de las cuales la más importante (como manifiesta el tiempo dedicado) es la enseñanza a nivel de grupo/clase (Escudero, 1997:66)*

Al hacerlo así, nos alejamos de un currículo estandarizado y cerrado:

*Los currículos estandarizados con frecuencia se han manifestado como poco interesantes, vacíos de contenido y de finalidad y además no responden a los antecedentes de diversidad y de diferencias que existen en la realidad, ni a los diferentes estilos de aprendizaje ni a los intereses de muchos estudiantes (Udvari-Solner y Thousand, 1996:182)*

La perspectiva resultante de esta concepción curricular desembocaría en un *currículo holístico/constructivista* (Stainback, *et al*, 1999; Smith, 1986; Poplin, 1991 Arnáiz, 1999) Bajo esta óptica, el alumno sería el centro del aprendizaje, se hace preciso partir de él y de lo que ya conoce para que así construya su aprendizaje.

Se reconoce que, como afirman Stainback *et al* (1999), los contenidos de aprendizaje deben tener en cuenta el carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad, por tanto, el centro de atención consiste en "cómo aprender". Se defiende asimismo que para aprender, utilizar y conservar la información, ésta ha de ser significativa y tener sentido para quien aprende, teniendo en cuenta las experiencias y conocimientos previos del niño.

Con esta orientación curricular, el profesor debe asumir el rol de facilitador de la tarea de los alumnos y no la de transmisor del currículo, esto es, el maestro puede enseñar a sus alumnos o poner en común con ellos sus conocimientos, pero lo fundamental será que se facilite la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje.

Es obvio que el resultado de esta concepción curricular traiga consigo que el alumnado participe en un proceso de aprendizaje en la medida de sus posibilidades y siempre, como aprenda o lo que aprenda dependerá de sus conocimientos previos, intereses y capacidades. Todos los alumnos aprovecharán las oportunidades que se le den en el aula y el currículo no se utilizará para definir a algunos alumnos como "buenos" y a otros como "fracasados".

Permeable a esta situación del currículo, Arnáiz (1999) se pregunta qué papel juegan aquí las adaptaciones curriculares:

*Este planteamiento me lleva a pensar que las adaptaciones curriculares pueden responder a un enfoque constructivista/holista, siempre que sean entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atienda a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada unos de los alumnos de un aula. Y siempre que su implementación quede enmarcada en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participen todos los alumnos y no den lugar a segregación. (Arnáiz, 1999:51)*

De manera más crítica, como ya lo describimos en capítulos anteriores, este tema lo aborda constantemente García Pastor (2000b, 1998b) afirmando que las adaptaciones curriculares han fallado precisamente en el mantenimiento de una perspectiva curricular, observándose en ellas la persistencia de prácticas tradicionales que impiden la evolución hacia una educación para todos. Se percibe, entre otras cosas, que existe una gran confusión entre lo que significa el currículo base y la flexibilización necesaria para hacerlo flexible.

Todas las aseveraciones que conllevan esta manera de plantearse el currículo suponen una reformulación de muchos asertos y prácticas educativas extendidas por bastantes escuelas. Esto supondría un proceso que Udvari-Solner y Thousand (1996), al igual que García Pastor (2000b), denominan “reestructuración”, lo que requiere *“estructurar un ambiente escolar en el que las necesidades de cada estudiante estén adaptadas y el éxito esté fomentado pero para todos”* (Udvari-Solner y Thousand, 1996:182)

## **2. LA DIVERSIDAD DESDE LA RESPUESTA DE LOS CENTROS**

Si la escuela inclusiva ha de ser sinónimo de *proyecto global* de todo un centro que decide educar *con* y *para* la diversidad, atrás debe quedar la consideración de que el simple emplazamiento físico de los alumnos con necesidades especiales o la movilización sistemática de medidas individuales son las únicas estrategias capaces de insertar a los alumnos en la dinámica del sistema educativo ordinario. Como diría López Melero (2001), no se trataría de buscar el mejor modelo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura de la escuela se ha de preñar de diversidad.

La influencia ejercida por la estructura organizativa de un Centro es clave. Hargreaves (1994) sostenía que no hay que olvidarse que la escuela constituye el lugar de trabajo de los docentes y que el modo en que ese espacio se organice configurará la manera en que los docentes puedan relacionarse entre sí y con sus alumnos. Igualmente ejercerá una influencia muy importante sobre las actitudes, creencias, valores, hábitos y presupuestos compartidos dentro de la profesión. Si esto es así, en la medida en que se precise o se desee introducir algún cambio en esos aspectos -pensemos en los que se desprenden de la filosofía inclusiva- habrá que modificar también las estructuras físicas, organizativas y de toma de decisiones en las escuelas. En las páginas que ahora desplegamos, trataremos de reflexionar sobre estos aspectos.

### **2.1. Principios organizativos**

Consideramos que al establecer los principios organizativos que conducen a la escuela inclusiva, estaremos estableciendo los principios organizativos de cualquier Centro con unidad funcional. Coherentes con los argumentos que hemos ido hilando hasta ahora, no se pueden describir unos aspectos organizativos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y otros para que el Centro alcance unas finalidades educativas concretas.

Sin embargo, sí puede haber diferencias sobre la base de las teorías organizativas de las que partamos: los postulados del *desarrollo organizativo* de

los setenta, los *movimientos de escuelas eficaces* de los ochenta, la línea de *gestión basada en la escuela* de los noventa.

Desde el presente trabajo nos centraremos en las premisas organizativas que se desprenden del modelo de *gestión basada en la escuela*. Esto implica que dejaremos atrás la idea de que para mejorar la educación que se imparte en los Centros, es preciso desarrollar desde fuera buenos currículos y materiales para que sean puestos en práctica en las diferentes instituciones escolares. Básicamente el Centro educativo será el que se convierta en la unidad de cambio. Por tanto, podemos afirmar que los Institutos de Secundaria deben dejar de ser un objeto a cambiar. Por el contrario, deben constituirse en el centro del cambio.

Permeables a este enfoque, las condiciones organizativas que se establezcan en cada Centro tendrán una singular importancia ya que son las condiciones internas de éstos el motor principal del cambio.

Los principios organizativos en que se basen constituirán la plataforma de sus actuaciones. Desde esta investigación, consideramos claves los siguientes:

### *Los centros como Organizaciones que aprenden*

Bajo un enfoque relativamente reciente, y con el deseo de hacer progresar la práctica de los Centros, actualmente comienza a divisarse lo que se está calificando de prometedora visión para las futuras escuelas: los Centros escolares como *organizaciones que aprenden*.

Para Leithwood y Aisken (1995) este concepto hace referencia a un grupo de personas que se proponen unas metas comunes, tanto individuales como grupales, con un compromiso colectivo de revisar regularmente los valores de éstas, modificándolas si es necesario, y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para llevarlas a cabo.

Según este referente, estamos asumiendo y dando por sentado que un Centro no tiene por qué ser algo estático en sus ideas, actitudes, valores o destrezas, sino que es algo que "se mueve". Al hacerlo, surgirá el *aprendizaje organizativo*, que según Koenig (1994) supone un fenómeno colectivo de

adquisición y elaboración de competencias que pueden llegar a modificar la gestión de las situaciones y las situaciones mismas.

Establecemos en esta línea discursiva que el aprendizaje no debe referirse tan sólo a una acción individual del profesor o los alumnos. Los grupos de trabajo y todo el contexto escolar son el escenario adecuado para que este proceso también se produzca de manera colectiva. Hedberg (1981) afirmaba con este enfoque que *sí* bien el aprendizaje organizativo ocurre a través de los individuos, es un error pensar que el aprendizaje organizativo no es sino el resultado acumulativo del aprendizaje de sus miembros: *"las organizaciones no tienen cerebros, pero tienen sistemas cognitivos y memoria. Como los individuos, las organizaciones desarrollan a lo largo del tiempo sus personalidades, hábitos personales y creencias, puntos de vista del mundo e ideologías. (Hedberg, 1981:6)*

Pueden incluso distinguirse varios niveles en este aprendizaje organizativo. Senge (1992) diferencia por un lado el *aprendizaje adaptativo*, caracterizado por atender más a los síntomas que a las causas, por lo que se están resolviendo los problemas en función de las formas que anteriormente se empleaban pero adaptándolas a las nuevas situaciones. Y por otro lado surgiría el *aprendizaje generativo*, que ya reconoce las fuentes sistémicas que engendraron los problemas educativos, favoreciéndose así su eliminación y la creación de nuevas visiones y estructuras que controlan el sistema

Es posible, como trataremos de demostrar en nuestra investigación, que muchos Centros hayan alcanzado un *aprendizaje adaptativo* ante la necesidad de educar con la diversidad. Sin embargo, la conciencia de las potencialidades de la propia organización será un requisito previo para que algún día se llegue al *aprendizaje generativo*.

Al asumir que los Centros son *organizaciones que aprenden* y que, por tanto, existe el *aprendizaje organizativo* que acabamos de describir, no estamos sino expresando una visión de hasta dónde pueden y deben llegar los Institutos de Educación Secundaria que incorporan la educación con la diversidad en su Proyecto Educativo. La expresión *organización que aprende* posee un tamiz más de potencialidad que de realidad. Senge (1992) lo referencia como algo "generativo" y no descriptivo, ya que expresa una visión deseable de lo que debía ser la realidad, pero sin llegar a describirse esa realidad previa.



Estaríamos ante un concepto evolutivo que avisa que dentro de las organizaciones se puede generar un proceso de cambio continuo y de autotransformación.

Es como si tratáramos de subrayar la idea de que la pedagogía del éxito debe extenderse también al Centro: todos los alumnos y *todos los Centros* pueden aprender y tener éxito. Sostiene Ainscow (1999) que cuando esto sucede tiende a mejorar la manera en que los profesores se perciben y es este mismo autor el que también hace referencia, bajo esta afirmación, a los conceptos que aquí estamos manejando: *"en este sentido, el colegio comienza a asumir algunas de las características de lo que Senge (1990) denomina una organización de aprendizaje, es decir, una organización que ensancha continuamente su capacidad para crear su propio futuro (Ainscow, 1999:31)*

En definitiva, los conceptos de *organizaciones que aprenden y aprendizaje organizativo*, asumiendo la ambigüedad terminológica que pueden conllevar, son capaces de crear un marco orientativo para que las comunidades escolares vayan incorporando -entre otras muchas cosas- los principios educativos de las escuelas inclusivas a la vez que pueden arrojar explicaciones de por qué no se acercan a éstos. Siempre mantendremos la certeza de que es posible desarrollar hábitos, creencias e ideologías que rechacen la exclusión. Las organizaciones, por tanto, pueden aprender

### *Flexibilidad Organizativa*

Para Blanco (1995) lo que precisan actualmente los Centros es que se constituyan como organizaciones flexibles. En la misma línea, Sola (1998) expone que la organización escolar debe construirse desde una estructura estable, pero tratando de evitar la rigidez. Sería éste el único camino para responder a la diversidad ya que si deseamos ser un centro capaz de ofrecer una respuesta educativa amplia y diversa para todos los alumnos, hay que admitir cualquier planteamiento fruto de la evaluación o nuevas iniciativas que se considere oportuno incorporar a la vida del Centro

En opinión de Sola (1998), cuando se toman decisiones con respecto a la organización del currículo, sólo si existe flexibilidad se hará posible la atención a la diversidad.

García Pastor (1998b) entiende la flexibilidad organizativa de las escuelas inclusivas en la medida que se concibe la autonomía de los centros de otra forma y se le da mayores posibilidades a cada centro para organizar el tiempo y el espacio. Esta autora sostiene que si los centros de Primaria y Secundaria tuvieran un proyecto educativo real, cada centro tendría un modo particular de organizar los recursos disponibles *ad hoc*, esto es, en función de las necesidades existentes en él.

Basándonos en las finalidades que Blanco (1995) asocia a una *organización flexible*, podríamos esbozar las ventajas de un Centro que se organiza bajo este principio en los siguientes términos:

- Es más fácil la adaptación a las nuevas y rápidas demandas de la sociedad, por lo que la aceptación de los principios de igualdad de oportunidades que se desprenden de los modelos comprensivos pueden alcanzarse de manera más ágil
- No se inhibe la responsabilidad de ninguno de los miembros de la comunidad educativa, y sobre todo, de los docentes, en la determinación de las metas y la oferta educativa que el centro en su conjunto -y no por departamentos- establece
- Se afrontan los cambios sin necesidad de enfrentarse a ellos, dada la apertura rápida que se le proporciona a cualquier miembro del Centro.

La flexibilidad como principio organizativo implica dejar atrás la estructura que según Hargreaves (1996) define a los centros de Secundaria. Nos estamos refiriendo a la *balcanización*, fenómeno que en capítulos anteriores ya hemos nombrado. Los profesores de los Institutos se organizan bajo esta fórmula en torno a Departamentos como si fueran "ciudades estado": "*se ha balcanizado a sus profesores, recluyéndolos en "cuchitriles" departamentales" (Hargreaves, 1996: 45)*

Se producen entonces unidades organizativas separadas, fuertemente divididas, con escasa comunicación y a veces hasta enfrentadas. La unidad de trabajo no es, por tanto, el Centro en su conjunto sino el Departamento al que se pertenece. Como dice Hargreaves (1996), la totalidad es menor que la suma de sus partes. El resultado será la incoherencia pedagógica, la territorialidad

competitiva y la falta de oportunidades para que los profesores aprendan unos de otros. Estas consecuencias emergerán sin lugar a dudas como una de las mayores barreras de los principios de la escuela inclusiva.

Una alternativa al modelo de balcanización sería el del *mosaico móvil* - también descrito por Hargreaves (1996)- más permeable a una organización flexible. Bajo este modelo los límites y responsabilidades de cada uno están más difuminados. La responsabilidad, por ejemplo, de los problemas de aprendizaje de los alumnos no estaría dibujada con exclusividad para el departamento de orientación como suele ocurrir en muchos Institutos. El resultado sería, en consecuencia, que las categorías y pertenencias a grupos se entremezclaran. Existiría mayor flexibilidad, dinamismo y capacidad de respuesta que en la organización "balcanizada". Aunque todo esto supondría, como el mismo Hargreaves (1996) señala, situaciones de inseguridad y vulnerabilidad

### *Cultura colaborativa del profesorado*

Hacer frente a los cambios que se generan desde cualquier Reforma educativa con un modelo de organización flexible como el que hemos descrito, lleva emparejado de inmediato un enfoque *colaborativo* como principio básico de la institución escolar, por lo que el profesorado trabajará a menudo formando diversas agrupaciones con la intención de dar respuesta a las exigencias educativas que se les pide. Las justificaciones para trabajar con este enfoque, son obvias y se desprenden con lógica de los argumentos expuestos hasta ahora

Para Hargreaves (1996) esta forma de trabajo hace disminuir la inseguridad que apuntábamos como inherente a una organización que se estructura bajo un "mosaico móvil". Al compartir responsabilidades, el apoyo moral es mayor ya que una actuación colectiva permite disminuir riesgos y afianzar la seguridad

González González (1997) refiere que con esta fórmula de trabajo se propicia entre los docentes el romper con la tendencia al individualismo y el aislamiento profesional y se cultivan los valores de colaboración. Subraya esta autora que los problemas escolares en su conjunto se resuelven mejor y con más seguridad cuando se abordan conjuntamente. De la misma forma, esta estrategia de trabajo crea un sentimiento compartido de comunidad, un contexto

de trabajo más satisfactorio en el que no sólo se intentan mejorar las experiencias educativas de los alumnos sino también los valores y capacidades de los docentes como participantes del funcionamiento de los centros

Bolívar (2000) explica que con este principio se proporciona una respuesta coherente al concepto del Centro como "organización que aprende" capaz de generar un "aprendizaje organizativo", dado que esta perspectiva atribuye la respuesta educativa adecuada a los grupos y no a los individuos. Es la escuela la que aprende y para ello se precisa de una cultura colaborativa: *"Una organización que aprende es aquella en que se da un aprendizaje conjunto, en primer lugar dentro de los grupos que la configuran y, en segundo lugar, entre todos los niveles, formando una comunidad (Bolívar, 2000:105)"*

Graden y Bauer (1999) sostienen que el trabajo colaborativo constituye la instancia principal de las escuelas inclusivas, ya que *"sin esta colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela"(p.103)*

Acordes con Blanco (1995), este principio organizativo incrementa la posibilidad y la capacidad de autocritica y de reflexión, así como la de aprender con y de los otros. En consecuencia es una excelente estrategia de desarrollo profesional a disposición del profesorado.

Sin embargo, esta *colaboración* no siempre se produce en los términos adecuados. Ya señalamos los apercebimientos que realiza Hargreaves (1996) sobre los riesgos de que la cultura de colaboración del profesorado se transforme en una *colegialidad artificial* e impuesta o que con ella se anule la individualidad del profesorado y sus posibles aportaciones creativas. La aparición de este rasgo sería contraproducente en un centro que celebra la diversidad ya que, como precisamente sostiene González (1993), el espíritu creativo de los participantes de un Centro configura por sí mismo otro principio organizativo de este tipo de instituciones escolares.

González González (1997) destaca que la construcción de un grupo es un proceso y requiere algunas condiciones previas. De la misma forma un grupo necesita una cierta regulación interna en la que el papel de coordinación y secretaría ocupan un lugar importante. Asimismo las sesiones de trabajo o

reuniones de un grupo han de desarrollarse con una cierta sistemática de trabajo.

Más adentrados en los argumentos desprendidos de la escuela inclusiva, Graden y Bauer (1999) también aportan justificaciones con el deseo de que el enfoque colaborativo se produzca en los parámetros deseados. Centrándose en la colaboración que debe existir con los maestros de apoyo y/o orientadores de un Centro, estas autoras avisan que no siempre que un especialista asesora a un maestro, podemos considerar que se esté produciendo la colaboración docente deseada. Por ello describen unos conceptos fundamentales a tener en cuenta si queremos garantizar una auténtica colaboración entre educadores. De manera resumida serían los siguientes:

1) *Servicio indirecto a los alumnos:* Si queremos cooperar e intervenir con un alumno con necesidades educativas especiales y su correspondiente profesor, no debemos sacar a ese alumno del aula y trabajar independientemente con él (servicio directo). Lo ideal es hacerlo de manera indirecta desde el aula ordinaria e incluso desde el hogar. En este medio natural, los educadores están unidos y será más fácil trabajar conjuntamente

2) *Relación colaborativa:* Es básico que se trabaje como iguales. No es adecuada la superioridad y la subordinación. De la misma forma que se debe dejar de etiquetar a los alumnos, debemos dejar de hacerlo con los profesores

3) *Relaciones voluntarias y derecho a oponerse:* Las ideas no pueden imponerse al profesor como si fueran receptores pasivos de los especialistas. Ellos son piezas claves en las decisiones por lo que más que imponer, habrá que motivar al profesorado

4) *Participación activa del maestro:* Los colaboradores deben trabajar con los maestros para darles alternativas pero son ellos los que deben ser más activos en las decisiones y adaptaciones que afecten al ambiente de su aula. Si el profesorado percibe que sus adaptaciones tienen resultados satisfactorios, aumentará su sensación de eficacia

5) *Objetivos de la colaboración:* Uno de los objetivos de la colaboración debe ser el remediar los problemas relacionados con la forma de actuar de los

alumnos. Pero otros más importante que éste reside en prevenir problemas futuros en esos y otros alumnos

6) *Confidencialidad y confianza*: El diálogo sobre las opciones de enseñanza tiene que constituir una exploración de los posibles factores que modificar y no un intento de juzgar a los maestros o de acusarlos de algo

Estas mismas autoras proponen también unas fases concretas para tratar de solucionar de manera colaborativa los problemas surgidos en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Existirían siete pasos básicos que, al igual que antes, vamos a resumir:

1º- *Definición y clarificación del problema*, pero alejándose de los modelos del déficit por lo que habrá que tener en cuenta todos los factores influyentes para así evitar decisiones apresuradas

2º- *Análisis del problema*, que llevará consigo utilizar herramientas diversas tales como la observación directa del alumno en el aula, la evaluación curricular de sus destrezas y la recopilación de sus producciones

3º- *Estudio de alternativas*, para lo que se considerará un conjunto de opciones que entre todos, recurriendo si se desea al torbellino de ideas, tratarán de seleccionar

4º- *Selección de estrategias*, tratando de elegir aquella que mejor se adapta al aula ordinaria, pues los profesores prefieren siempre las estrategias que menos trastornan sus rutinas de clase. Con este fin, las grupales son las que mejor se amoldan a este requerimiento de los docentes

5º- *Clarificación de estrategias*, ya que si las partes implicadas en llevar a cabo una serie de estrategias, no entienden bien cómo hacerlo, el fracaso será un compañero de viaje

6º- *Implantación de la estrategia*, momento en que el seguimiento y el apoyo sistemático de todos cobrará una importancia relevante

7º- *Evaluación de los resultados*, recurriendo nuevamente a la observación directa, al análisis de las producciones, a la opinión de los padres. Lo importante será que se perciba el éxito.

No cabe duda que todos estos pasos se verán favorecidos si existen realmente unas funciones de colaboración de todo el profesorado y cada uno es capaz de aportar sus experiencias y conocimientos sin entrar en problemas de "competencia", típica situación de una organización balcanizada. De igual manera se debe incorporar un enfoque integrado, es decir, que se haga uso de todos los niveles de colaboración posibles. Y, por supuesto, habrá un resultado educativo adecuado si se adopta una filosofía que valore la colaboración y la inclusión.

A estas condiciones contextuales de trabajo, deberíamos sumar un principio básico del aprendizaje organizativo: esta secuencia de trabajo cooperativo del profesorado sólo será exitosa si conseguimos que se incorpore de manera automática en el proceder diario del profesorado: *"el objetivo último de las estrategias de cambio es su institucionalización: no basta la puesta en práctica de un cambio, el éxito deberá ser juzgado en función de que llegue a formar parte de los modos habituales de actuar en la escuela"* (Bolívar, 2000:69)

Volviendo a los argumentos de Ainscow (1999) esto supondría progresar en la práctica y superar lo que él denomina "períodos de turbulencias". Este autor formula seis "condiciones" que se percibirían en un Centro que está en la línea de innovación descrita:

- *Liderazgo eficaz, no sólo del director sino también extendido a todo el colegio*
- *Implicación del personal, alumnos y comunidad en las decisiones y políticas escolares*
- *Un compromiso de planificación cooperativa*
- *Estrategias de coordinación, especialmente relacionadas con el uso del tiempo*
- *Atención a los beneficios potenciales de la exploración y reflexión*
- *Una política para el desarrollo del personal que se centre en las prácticas de aula* (Ainscow, 1999:33)

Es evidente que avanzar en estos términos, nos acercaría más al ideal de la escuela inclusiva.

## **2.2. La toma de decisiones en los centros: un espacio para el cambio**

De los principios organizativos citados se desprenden una serie de decisiones didácticas y organizativas en los centros que conllevarán necesariamente todo un cúmulo de procesos de cambio.

Desde hace tiempo, García Pastor y Orcasitas (1987) vienen defendiendo que –ciñéndonos al proceso de integración– son tantas las modificaciones de metas y de aspectos generales del centro y del aula que se deben realizar, que debe concebirse como un proyecto de reforma y de innovación paralelamente. Desde la óptica de las escuelas inclusivas, esta idea se ve necesariamente subrayada e implementada.

En la misma línea se sitúa López Melero (1990) al considerar la cultura de la diversidad como algo que compromete a todos y que en consecuencia puede justificarse como renovación pedagógica.

Estas afirmaciones encuentran su justificación si recordamos que según González y Escudero (1987) el concepto de *reforma* lo podemos relacionar con un cambio a gran escala que cuenta con una estrategia planificada, y a la *innovación* como un cambio a un nivel más concreto y delimitado, ciñéndose más a la práctica educativa y no al sistema educativo como un todo. Una reforma se asocia más a aspectos sociales y culturales. Es obvio, ante las argumentaciones que hemos ido proporcionando en torno a la educación inclusiva y el concepto de diversidad, que efectivamente la inclusión conlleva parte de reforma e innovación.

De manera general podemos asociar todas las tomas de decisiones didácticas y organizativas a un proceso de cambio importante, entendiendo por este concepto la significación que proporciona Fullan (1991) y González y Escudero (1987) Para estos autores este término implica un complejo espectro de fenómenos y una compleja pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y dimensiones tendentes a la mejora de la escuela. El cambio es, por tanto, una categoría amplia que engloba otras realidades más específicas como pueden ser la reforma y la innovación.



La dirección que debe tomar ese proceso de cambio en las escuelas inclusivas lo entiende García Pastor (1998b) no como algo concreto capaz de realizarse en un solo momento: *“se habla del cambio como si se tuviera que dar en algún momento concreto que nunca llega, como si se tratara de un solo cambio; cuando de lo que se trata es de no quedarse parados, de estar cambiando continuamente”* (p.352) Esta autora es partidaria de la expresión inglesa *“moving schools”*. El cambio es por tanto un proceso y no un suceso y la dirección que debería asumir conllevaría la aceptación de la diversidad, conjugar diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de un forma positiva y utilizar recursos muy diferentes según las diferentes necesidades de cada uno, entre los que se debe incluir, según García Pastor (1998b) el tiempo y el espacio.

A los procesos de cambio se le asocia también los fenómenos de resistencia e inmovilismo que suelen presentar los Centros, sobre todos cuando las innovaciones se proponen desde fuera (González y Escudero, 1987)

García Pastor (1989) señaló cuáles podían ser las barreras teóricas y prácticas asociadas al fenómeno -entonces reciente- de la integración:

- La existencia de un *clima adverso* que surge cuando las relaciones y valores que mantienen los profesores entran en contradicción con la filosofía de la integración
- Las *actitudes* personales de muchos profesores en contra de lo nuevo, motivado con bastantes probabilidades por la inseguridad o ansiedad que le proporciona el tener alumnos diferentes en sus aulas
- La concepción del desarrollo curricular bajo un modelo de *racionalidad técnica*, en donde el profesor es un mero técnico que aplica los programas elaborados por expertos.

No cabe duda que en la medida que los Centros mantengan esas barreras y no pasen a la acción, las comunidades inclusivas quedarán como simples ilusiones pedagógicas: *“No podemos conocer si un proyecto se asume o no por los implicados hasta que no se evidencian cambios objetivos que afectan a la organización de la institución en la que tienen lugar* (García Pastor, 1995:195)

Ainscow (1999) explica la lentitud de las escuelas para afrontar el cambio mediante su teoría del *mantenimiento* y *desarrollo*. Él sostiene que los centros se enfrentan a un problema de dos caras: perciben que no pueden seguir como lo estaban haciendo si quieren responder a las nuevas innovaciones pero, al mismo tiempo, también necesitan mantener una línea de continuidad entre sus prácticas actuales y anteriores. Se produce entonces una tensión entre *desarrollo* y *mantenimiento*. Y "la modificación de la práctica requiere un meticuloso equilibrio entre ese mantenimiento y desarrollo" (Ainscow, 1999:33)

### *Decisiones didácticas y organizativas*

Desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) -documentos que reflejan la autonomía de los Centros- se debe manifestar con claridad la opción que toda la comunidad educativa adopta en materia educativa y didáctica. En consecuencia, es el mejor instrumento para plasmar el concepto de diversidad que se posee y las estrategias organizativas y didácticas que se consideran más adecuadas para hacerlo.

Como primer punto a considerar, es fundamental que al realizarse un análisis detallado de la realidad del Centro y su contexto, se elabore un buen análisis en relación con aquellos indicadores que evidencian la manera en que coexiste y se aborda el contenido de los llamados *temas transversales* por parte de la comunidad social. Es decir, profundizar y descubrir si estamos ante un contexto social que sabe convivir, actuar con responsabilidad, respetar las diferencias, favorecer la igualdad de oportunidades de los sexos...

Un buen estudio de cómo se viven estos valores mantiene una relación muy cercana a la hora de hacer realidad los principios de la educación inclusiva. Y facilitará la adopción de unos propósitos del Centro más viables, realistas y acordes a las necesidades de la población escolar

Por otro lado, Jiménez y Vilà (1999) establecen que desde una óptica educativa que pretende dar respuesta a la diversidad, en el Proyecto educativo es conveniente que se definan opciones y compromisos educativos tales como:

- Sensibilización de toda la comunidad educativa sobre el valor de la diversidad que hemos ido explicando
- Compromiso activo sobre la eliminación de todo lo que suponga una discriminación, enfatizando la atención educativa en las situaciones de desventaja
- Atención prioritaria a los valores de cooperación, solidaridad, equidad, justicia, libertad, etc
- Opción cultural, lingüística, religiosa, adecuada al contexto y respetuosa con la pluralidad
- Dotación de recursos de acceso al currículo
- Concreción educativa sobre cuándo, cómo abordar las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales.
- Establecimiento de vías de colaboración entre profesionales a la hora de tomar decisiones sobre provisión de servicios (sobre todo el de apoyo al centro), diseño y desarrollo curricular y evaluación de servicios y funcionamiento del centro
- Planteamiento de una orientación participativa, colaborativa y democrática en las estructuras y la dinámica de gestión el Centro
- Contribución al establecimiento de una relación estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno

Con el mismo propósito, subraya Tirado (1996) que las estructuras de participación de los alumnos son también indispensables para que las actividades educativas y de aprendizaje tengan en cuenta los intereses, opiniones y capacidades de aquéllos:

*La intervención de los estudiantes en su proceso educativo y de aprendizaje les permite, por una parte, hacer explícitas sus necesidades y expectativas, lo que facilita que el profesorado planifique y lleve a cabo su actividad de acuerdo con las características de aquéllos y, por otra, sentirse, en cierta forma, partícipes de sus progresos. También se logra, al mismo tiempo, que el instituto sea un espacio adecuado para la relación personal satisfactoria entre todos los implicados (Tirado, 1996:41)*

Este escenario crea el ambiente adecuado para que los Centros se constituyan como auténticas comunidades educativas

Tirado (1996) resalta otro aspecto relacionado con la convivencia de los alumnos y que debe tener su precisión en estos documentos. Se trataría de la concreción del Reglamento de Régimen Interno del centro. Parece ser que muchas veces se impregna de reglas que tienen sólo relación con aspectos del currículo: llegar pronto a clase, tener el material dispuesto. También se detecta el uso de la sanción sin otra mediación. Para este autor, la regulación de la convivencia que se concreta en el Reglamento Interno debe basarse en el diálogo, evitando al máximo el establecimiento sistemático y continuado de sanciones, así como basarse en el consenso y la negociación que aseguran el acuerdo y la cooperación entre los componentes del instituto.

Cuando las decisiones que tome el Centro hagan ya referencia a cuestiones curriculares, es preciso tener en cuenta, según advierte Escudero (1997), que va a cobrar un mayor valor el proceso de elaboración que el producto final, ya que los espacios de debate, de clarificación o de toma de decisiones colectivas que se van sucediendo, son situaciones cargadas de aprendizaje organizativo que facilitan la asimilación, por ejemplo, de los asertos de la educación inclusiva:

*En lugar de obsesionarse con qué se va a poner en el proyecto o programación, es deseable prestar la atención debida al proceso de base que sustente lo que se hace. Lo que viene a significar, a fin de cuentas, que los procesos, el plan de trabajo, los argumentos que sustentan las decisiones y los contenidos son tan importantes, o si cabe aún más, que los resultados o productos elaborados (Escudero, 1997:114)*

Sin olvidar esta consideración, vamos a señalar los principales rasgos característicos a los que debe responder cada componente curricular cuando se están orquestando las ideas defensoras de la diversidad

*Los objetivos.* Tirado (1996) explica que éstos deben integrar, equilibradamente, los cinco tipos de capacidades que configuran el currículo de la etapa puesto que todas contribuyen al desarrollo armónico de los adolescentes. En algunos momentos, no obstante, se podrían destacar y reforzar algunas de esas capacidades en función de posibles carencias o porque se desea priorizar

el desarrollo de unas determinadas para así facilitar el acceso de ciertos alumnos a unos objetivos que no conseguirían por otros caminos:

*Por ejemplo, las actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades de inserción social generan una mejor disposición y motivación de los alumnos para el aprendizaje y favorecen el desarrollo de otras capacidades (cognitivas y lingüísticas o motoras) que si se tratara de actividades centradas unidimensionalmente en aquellas capacidades para las que los alumnos tienen una disposición mínima (Tirado, 1996:42)*

García Vidal (1993) también describe unas orientaciones generales para el diseño de los objetivos como requisitos para la respuesta a la diversidad. Del largo listado que proponen, subrayamos los siguientes:

- Deben constituirse como intenciones educativas comunes para todo el alumnado
- Ha de precisarse su secuenciación a través de los ciclos teniendo presente que los procesos evolutivos requieren tiempos prolongados y que las diferentes capacidades se desarrollan en márgenes muy variables de edad.
- Es preciso que se adecuen y revisen tanto en el proceso como al final del trabajo

*Los contenidos:* Para Jiménez y Vilà (1999), cuando se seleccionan los contenidos no debe hacerse de manera global ni acrítica, sino han de contextualizarse basándose en las características y necesidades del entorno social del Centro y de las necesidades educativas especiales de los alumnos. Tirado (1996) sugiere que esta adecuación al alumnado puede surgir por varias razones:

- Porque éstos presentan niveles de conocimiento y dominio poco adaptados a las exigencias de la etapa
- Porque determinados contenidos, sobre todo de procedimientos y actitudes, contribuyen en mayor medida a la consecución de otros contenidos y objetivos relevantes del área

- Porque el aprendizaje de determinados contenidos (cooperación, trabajo en equipo, elaboración de información...), favorece una mejor adaptación del alumno a las exigencias del currículo de la etapa que otro tipo de contenidos

Es también aconsejable que estos contenidos se organicen de manera globalizada o interdisciplinar. Y en torno a la secuencia que se establezca con ellos, tal como propone Jiménez y Vilà (1999), es importante que se presenten progresivamente en distintos niveles de interés, manteniendo la coherencia interna entre los distintos temas y áreas:

*El hecho de partir de la idea que la adquisición de los contenidos más relevantes suele ser un proceso de tipo cíclico, que no se produce de una vez para siempre y que no se manifiesta al mismo tiempo ni del mismo modo en los diferentes alumnos y alumnas, favorece la consideración de algunos criterios que permiten dar una respuesta mejor a la diversidad (Jiménez y Vilà, 1999:267)*

*Los aspectos metodológicos:* Tirado (1996) refiere que la concreción de los aspectos metodológicos debe ser variada y plural. Pero, a la vez, será de gran importancia que se adopten los métodos y procedimientos de cada disciplina científica. Las razones no son sólo porque su comprensión y aplicación posibilita el aprendizaje de los contenidos de diferentes materias, sino porque dichos métodos de elaboración del conocimiento están en la base de la mayoría de las áreas, lo que favorecerá el desarrollo del alumno en distintos contextos de saber y de experiencias escolares.

También defiende este autor que se produzca una interacción de calidad entre profesor-alumnos, basada en el diálogo y el intercambio. La adopción de agrupamientos diversos favorecerá esta dimensión. Todo ello repercutirá en la creación de un clima de aceptación mutua. No olvidemos, como ya manifestó Del Carmen (2000), que para muchos alumnos la escuela es la principal oportunidad en su infancia y adolescencia, y a veces en toda su vida, de sentirse acogidos, ayudados y respetados

*Evaluación:* El equipo docente debe defender una evaluación bajo el modelo democrático que apoyaron autores como Stenhouse (1984) Con este enfoque la evaluación no es sólo una actividad cognoscitiva y valorativa, sino una forma de promover el cambio y la innovación, a través de la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar la realidad.

Porras (1998:210) describe unas orientaciones sobre cómo ha de ser la evaluación en el PCC que podríamos encardinar en esa concepción:

- Los criterios de evaluación deben contextualizarse en la misma medida que los objetivos curriculares, teniendo muy en cuenta las características del alumnado
- Los criterios de promoción han de ser flexibles y tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y no se centrarán en la dimensión cognitiva, sino que también se sopesarán las dimensiones afectiva, social, motivacional, etc
- Los instrumentos de evaluación han de ser preferentemente cualitativos, usándose los cuantitativos como una ayuda para precisar aquellos
- Las tradicionales pruebas escritas han de complementarse o sustituirse por exposiciones orales, análisis de tareas, memorias de proyectos, etc
- La autoevaluación y coevaluación son imprescindibles para mejorar la motivación y la autonomía del alumnado y para fomentar la aceptación y un clima democrático
- La evaluación será fundamentalmente procesual e iluminativa, para indagar sobre las posibles mejoras del conjunto de medidas curriculares

Se observa ante lo descrito que los Centros deben tomar múltiples decisiones didácticas y organizativas para que se pueda experimentar y vivenciar una auténtica educación sin exclusiones. Sin embargo, pueden surgir dificultades en el momento de actuar bajo esta perspectiva de acción. García Pastor (1995) sostiene que unas inadecuadas tendencias políticas pudieran contribuir a ello. En esta línea, Beltrán (2000) refiere que el principio de autonomía del profesorado para tomar decisiones desde el centro coincide con el que inspira un currículo abierto y flexible. Pero si comparamos la teoría con las normativas que genera la Administración a través de órdenes y decretos con la intención de poner en marcha esta idea, la incoherencia aparece enseñada:

*Al contrastar este componente teórico del discurso con la normativa (...) a que ha de ajustarse la elaboración de los proyectos curriculares de centro y la programación de aula, se descubre que las posibilidades de actuar de forma autónoma en los centros, de elaborar proyectos curriculares propios que posibiliten el aprendizaje constructivo, son nulas (Beltrán, 2000:281)*

Retomando las palabras de García Pastor (1995), hay que tener en cuenta que se trata también de superar situaciones ancladas en el pasado. *"...ha de darse una importante remodelación en los roles de cada profesional, en las relaciones entre unos y otros, en las maneras de entender el trabajo"* (García Pastor, 1995:196). Es obvio que si tenemos presente la herencia histórica que arrastran los Institutos de Secundaria, los obstáculos que conducen a la dinámica de trabajo descrita, pudieran ser mayores.

Por otro lado, a partir de un trabajo reciente realizado por Martín *et al* (2000), después de analizar diversos Proyectos de Centro, tenemos constancia de que la dinámica organizativa de los Centros, y más concretamente los procesos implicados en su planificación y funcionamiento, no están favoreciendo los procesos educativos que conducen a educar en la diversidad. Destacamos algunos de los hallazgos a los que han llegado:

- Los Proyectos Educativos y las Programaciones Generales de Aula poseen una carencia significativa del tratamiento de la diversidad en el epígrafe de Análisis del Contexto, tanto en lo que se refiere al entorno como al centro y a la caracterización de los alumnos.
- En el análisis de las señas de identidad del centro encuentran algunos planteamientos relacionados con la diversidad pero, aunque no en todos los casos, en muchos de ellos se hace una referencia implícita. En estas señas de identidad se percibe escasa mención a la diversidad en cuanto a origen social, nivel socioeconómico, características personales, físicas, intereses, pluralismo, interculturalidad. Por las críticas que se realizan, se apunta a que realmente la diversidad se concibe sólo como atender a alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Con la diversidad así entendida subyace por tanto una concepción de la educación como tarea homogeneizadora y uniformadora.



- Desde estos documentos son muy reducidos los objetivos y principios que los centros proponen para contemplar una educación en y para la diversidad. En la mayoría de los Proyectos se adhieren a los fines del sistema educativo recogidos en la LOGSE en su artículo primero
- Tampoco se observa la presencia de la perspectiva amplia que debe poseer la educación intercultural. En casi todos los casos aparece asociado a situaciones negativas tales como marginación, pobreza, conflictos, violencia y la necesidad de apoyo o compensación para que logren “integrarse” y “asimilarse” al centro
- Los autores señalan que existe una gran uniformidad en los documentos institucionales de los Centros que han analizado, a pesar de la autonomía que gozan. En función de las características que cada uno tiene, deberían reflejar su propia organización interna, hecho que no sucede.
- En cuanto al agrupamiento de los alumnos no se debate o discute a fondo cuando se toman decisiones en los documentos oficiales. Se utiliza con frecuencia la agrupación bajo criterios alfabéticos. Para algunas áreas se utilizan grupos paralelos (grupos por nivel)
- La organización del tiempo en referencia al profesor, el estudiante y el centro en relación con la comunidad, no considera criterios pedagógicos y menos aún se toman decisiones que atañen a garantizar la diversidad.
- La organización espacial, como factor potenciador de la diversidad, está infravalorada y en algunos Proyectos es prácticamente inexistente
- En la programación de actividades complementarias y extraescolares existe una propuesta en los centros muy homogénea, a pesar que cada uno de ellos representa casos diferentes. No se contempla la posibilidad de planificar actividades que reflejen la pluralidad cultural o sencillamente el fomentar el ser original

- En relación con los recursos humanos se afirma que en el análisis de los documentos institucionales no se ha encontrado proyectos de innovación, investigación, o formación relacionados con la educación en y para la diversidad.
- En cuanto al análisis del Proyecto Curricular y la respuesta a la diversidad, no se refleja que la elaboración de estos proyectos sea un espacio de reflexión, de investigación e innovación curricular. Parece que este documento está más asociado a la elaboración de algo con carácter administrativo y burocrático. También encuentran mucha homogeneidad en los Proyectos, lo que evidencia que se ajustan mucho a lo publicado por editoriales y administración y poco a la realidad del centro. Los objetivos de la etapa aparecen transcritos textualmente de los decretos, los contenidos son muy semejantes lo que lleva a pensar en su acercamiento a lo prescrito. En la metodología se citan algunos principios pero no hay referencia a estrategias para atender a la diversidad, ni en los materiales, espacios y recursos. No hay indicios en los criterios de evaluación de que se atienda a la diversidad.

En definitiva, de todo un propósito de ideales sobre lo que pueden ser y hacer los Centros, y a la vista de las críticas halladas, podemos concluir este punto con las siguientes afirmaciones:

*No basta con legislar ni con plasmar en los documentos institucionales las intenciones y propósitos de respetar la diversidad, ni verbalizar en entrevistas nuestros proyectos y deseos. Tenemos que avanzar mucho más lejos, tenemos que generar una cultura en el Centro educativo que favorezca la diversidad, una cultura de la diversidad que se traduzca en acciones, en reflexiones, en transformaciones reales (Martín et al, 2000:99)*

### **3. LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO EN ACCIÓN**

Como ya venimos manteniendo, la cultura de la diversidad, la filosofía inclusiva o cualquier otro proyecto o intención docente basado en estas ideas, no basta con predicarlo. Es preciso ponerlo en práctica en cada una de las pequeñas y grandes actuaciones que a un profesor le surge desde el contexto del aula

Cuando esto sucede, cuando se concreta en el aula el valor de ese currículo constructivista y holista preparado para educar con la diversidad, podemos hablar ya de un *currículo en acción*. Para Escudero (1997) *el currículo en acción es lo que los profesores hacen y emplean en la actividad docente en el aula y los resultados educativos que se llega a desarrollar en los alumnos"* (p.147) Gimeno (1989) refiere este concepto como la *arquitectura de la práctica* y lo asocia a la última expresión del valor del currículo. Será en él *donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida* (Gimeno, 1989:240)

A pesar de lo indicado, no son demasiadas las experiencias y declaraciones que describan con detalle este fenómeno práctico. Escudero (1997) advierte que puede ser debido a factores y circunstancias diversas. Sin embargo, las razones que justificarían un estudio mayor se despliegan con facilidad.

#### **3.1. El valor de la estructura de la práctica**

Insistiendo en la afirmación ya expuesta, es preciso tener en cuenta que será en la práctica donde se proyecten todas las determinaciones de cualquier sistema curricular, en donde se produzcan las tomas de decisiones, en donde se manifiesten los comportamientos y decisiones autónomas de los destinatarios de ese currículo: el profesor y el alumnado.

Al considerarlo así, se torna este momento como uno de los más complejos por parte del profesor, ya que en el aula hay algo más que un

profesor y un alumno interactuando. Se están entrecruzando tipos de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos, etc. Si además queremos asumir la diversidad presente en el alumnado, nos encontramos ante un marco de compleja actuación. Gimeno (1999a) habla de una *pedagogía de la complejidad* como sinónimo que mejor define esta realidad. No olvidemos que también se movilizan propósitos no conscientes por parte del profesorado -el conocido *currículo oculto*- esa planificación no explícita en las adaptaciones o guías curriculares pero que también va a experimentar desde la práctica el alumnado.

Emerge asimismo desde la práctica lo que Ainscow (1999) cataloga como rasgos de improvisación, que serían similares a los que realizan los músicos de jazz, de tal forma que muchas veces los profesores experimentados planifican sus clases conforme van desarrollando sus tareas en el aula. Este autor denomina esta característica con el término *planificación activa*.

Coll (1999) insiste en la complejidad que conlleva la práctica escolar afirmando que el aula está lejos de ser un espacio autónomo. Refiere su dependencia a múltiples factores presentes en la misma aula e incluso a otros cuyo origen sería la organización social, económica, política y cultural de la sociedad. Opinión ésta que desde las páginas escritas por Popkewitz (1994) se subraya con insistencia: *"el discurso cotidiano de la escuela no consiste sólo en la expresión de un objetivo o propósito individual. El discurso del profesor (...) constituye una práctica compleja que trasciende los desarrollos de personas u hechos concretos (p. 33)*

Ante este cúmulo de rasgos inherentes al currículo en acción, es fácil deducir la importancia que posee el analizar esa estructura de la práctica. Doyle (1985) suma a estos motivos la idea de que para saber cuándo deben actuar los docentes éstos deben adquirir constructos que reflejen las realidades de la vida en el aula: *"sin estos constructos resulta imposible aplicar en la clase los conocimientos acerca de los contenidos o sobre aprendizaje y desarrollo e incluso las más sencillas técnicas pedagógicas* (Doyle, 1985:39). Si lo aplicamos al ámbito de estudio que nos ocupa, entendemos de estos argumentos que no se trata simplemente de que las investigaciones o los profesores conozcan lo que hay que hacer para educar con la diversidad, sino que hay que concentrar la atención en observar la realidad en el aula como único escenario que nos llevará a un mejor desarrollo profesional bajo esa línea

Como afirma García Pastor (1998a), hay que trabajar e investigar utilizando la comprensión y el lenguaje de los prácticos. Además, según recoge esta autora de las afirmaciones de Carr (1990), la educación es ante todo una actividad práctica, sus problemas son prácticos y en consecuencia no pueden resolverse con hallazgos teóricos. De lo contrario, puede ocurrir que lo que surja desde la *praxis* resulte inexplicable con las creencias y conocimientos que posee la teoría.

Según explica García Pastor (1998a), en Educación Especial han sucedido problemas a este nivel. Esta misma autora en escritos anteriores (García Pastor, 1995), al hacer un análisis de las posibilidades de desarrollo de la integración, apunta, entre otras líneas de actuación, la importancia de que las investigaciones se centren más en los fenómenos educativos y se adentren en el aula como unidad de análisis. De la misma forma subraya la importancia de que la formación del profesorado se base en modelos que partan de la reflexión sobre la práctica. Posteriormente, vuelve a insistir en otro trabajo (García Pastor, 2001b) cómo a pesar de que ya asumimos en la teoría que existen diferencias en el aprendizaje, por el contrario, seguimos usando estrategias tradicionales de enseñanza. Realmente, el currículo en acción llevado a cabo en las aulas de integración, el diagnóstico tradicional que se ha estado practicando durante años, el desarrollo de los PDI, la mala interpretación que todavía se detecta en las adaptaciones curriculares -muy cercanas al currículo paralelo-, podrían ser ejemplos de cómo la práctica no ha llevado a la asunción del principal principio teórico de la educación especial: la inclusión social y académica de todos los alumnos.

Arnaus y Contreras (1995) sostienen que el valor educativo de investigar sobre la práctica, estriba en que nos permite contrastar y reflexionar sobre si lo que hacemos responde a las finalidades educativas que pretendemos. Según estos autores es importante detenernos a analizar los valores que implícita y explícitamente subyacen a la enseñanza cuando adquiere la dimensión práctica. Para ellos es clave cuestionarse qué pasa en la práctica con respecto a la concepción del conocimiento que transmitimos, las tareas y actividades de aprendizaje que seleccionamos, las relaciones que establecemos entre profesorado y alumnado y a su vez entre el alumnado y, por supuesto, cuáles son los procesos de evaluación que se llevan a la práctica, ya que todo ello conjuntamente emerge como sistema interdependiente en el currículo en acción.

Esta perspectiva de estudio de la práctica, lleva implícito que deje de darse una jerarquía entre el conocimiento teórico y los contextos prácticos de educación. El cuerpo teórico deja de ser visto como fuente de prescripciones y orientaciones sobre cómo mejorar la educación en general, pasando a ser instrumentos de análisis de la práctica.

Cid (1998) es partidario de incorporar a la formación del profesorado una metodología basada en la observación y el análisis de las clases, ya que a través de ello se puede lograr una mejora de competencias y de prácticas didácticas.

Según Fernández Cano (1999), el investigador debe pasar de ser un experto prepotente a un facilitador que trata de investigar "con" en vez de investigar "a". De la misma forma debe considerar las cuestiones prácticas como la gran agenda de la investigación: *"cuestiones relativas a cómo el práctico adquiere sapiencia pedagógica, cómo actúa aún conociendo teorías divergentes, en qué fundamenta su práctica cotidiana, cuáles son las teorías locales/personales que orientan su acción, son preguntas muy relevantes para indagar"* (Fernández Cano, 1999:165)

Llegados a este punto del discurso, cabe cuestionarnos cómo se descubre la realidad en el aula. Según expresa Gimeno (1989), el intento de comprender los procesos de enseñanza se ha realizado desde perspectivas ideológicas, conceptuales y metodológicas muy diversas, que se articulan en diversos paradigmas de investigación educativa.

Atrás deben quedar los estudios que -según explica Doyle (1985)- se basaban en que la mejor base de conocimientos para la enseñanza es la que deriva de los estudios experimentales en laboratorios. O que las prácticas cotidianas que tienen lugar en las aulas deben ser modificadas dado que frecuentemente difieren de lo que recomiendan los modelos basados en experiencias de laboratorio. Además, siguiendo con este autor, estas investigaciones parten de un marco conceptual individualista, esto es, conciben que la interacción sólo se va a producir entre el profesor y un alumno, cuando *"las clases son escenarios colectivos y los tratamientos educativos son administrados a grupos de estudiantes"* (Doyle, 1985:32).

Pérez Gómez (1983) sintetiza los paradigmas que han existido en torno a la investigación didáctica de las prácticas escolares tomando como eje una clasificación de cinco tipos: *paradigma presagio-producto*, surgido en los años treinta y que considera la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor; *paradigma proceso-producto*, posterior en el tiempo al anterior, que comienza a centrarse en un mayor número de variables del proceso que operarían entre el profesor y el rendimiento del alumno, dando lugar este enfoque al surgimiento de las observaciones sistemáticas de aula; *paradigma mediacional centrado en el alumno*, -surgido en los años setenta- que considera la existencia de variables referentes al comportamiento cognitivo del alumno que influirían en los resultados de aprendizaje; *paradigma mediacional centrado en el profesor*, de finales de la década del setenta, que defiende una perspectiva específicamente situada en el ámbito de la enseñanza más que en el ámbito del aprendizaje, por lo que trata de averiguar los factores que determinan la construcción de significados por parte del profesor.

El último enfoque existente que cita Pérez Gómez (1983) es el llamado *paradigma ecológico*. Dado que es en el que nos hemos situado desde la presente investigación, le dedicaremos una extensión mayor para desentrañar su significado en el capítulo de Metodología

### **3.2. Hacia un aula eficaz para todos: referencias teóricas e investigaciones**

Cuando mencionamos referencias o investigaciones realizadas o insertadas desde la práctica docente, lo estamos haciendo bajo la concepción de ésta como algo enteramente contextualizado en toda el aula. No nos centramos en el cuerpo investigador habido en Educación Especial que sólo focalizaba su interés en el alumno integrado y los efectos que éste producía en el aula; o en los que, sumergidos en una visión racional y tecnológica, trataban de averiguar si determinadas respuestas individualizadas ofrecidas a un solo alumno, provocaban un resultado exitoso. Desde estas páginas, nos interesan los estudios que adoptan una visión curricular y que responden, por tanto, a los esquemas del paradigma ecológico antes descrito.

De manera genérica, Escudero (1997) plantea que para que se produzca un diseño y desarrollo adecuado del currículo en la práctica de

Educación Secundaria y surja un espacio de renovación didáctica -ideal que persigue la educación inclusiva- deben producirse tres momentos o procesos importantes:

a) *Una preparación o previsión*, ya que dar clase no es una actividad azarosa, caótica o a improvisar. Este momento previo permite "hacer la propia clase", es decir, plantear reflexivamente su adecuación al contexto del aula y del centro que poseemos

b) *Interacción en el aula*, como conjunto de transacciones que tienen lugar entre profesor y alumnos sobre determinados contenidos

c) *La reflexión sobre la práctica desarrollada*, desde una actitud de apertura al lenguaje de los hechos, que contribuya a aprender de la experiencia y a dar sentido a lo que se hace.

Sin duda alguna, estos momentos –desprendidos de los postulados clásicos de la *investigación-acción* de Stenhouse (1984) y Elliot (1993)- podrían significar una buena ocasión para hacer explícitas nuestras ideas y prácticas inclusivas y dan a entender la práctica docente como un proceso cíclico de investigación: planificación, puesta en práctica y evaluación

En esta línea de actuación didáctica Pujolàs et al (1997) realizaron una investigación con un propósito amplio. Ante el interrogante de cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula, diseñaron y pusieron en práctica una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente en un Instituto de Educación Secundaria. Siguiendo esa metodología basada en la línea de investigación-acción, trataron de reflexionar sobre la práctica docente y, a partir de esa reflexión, elaborar una hipótesis-acción que permitiera planificar, aplicar y evaluar nuevas formas de trabajo en el aula.

Entre las conclusiones constatadas subrayaron que la utilización de las estrategias que habían empleado había facilitado el aprendizaje de todos los alumnos y la atención de su diversidad de necesidades educativas en el aula ordinaria. Concretamente evidenciaron que la expectativa favorable de los alumnos hacia el aprendizaje y su motivación en general queda muy reforzada cuando el profesor justifica previamente lo que les quiere explicar y rodea la



secuencia de aprendizaje de una forma atractiva. Asimismo cuando parte de las ideas previas de los alumnos y les ayuda a relacionar lo que ya saben con lo que van a aprender. Observaron también que los alumnos están mucho más situados cuando el profesor les ayuda a hacer una recapitulación y síntesis de lo que se ha enseñado y es capaz de representar sus propios avances autoevaluándose y comprobando los cambios habidos con respecto a su situación inicial. Detectaron que la organización social del aprendizaje en el aula de forma cooperativa –no individualista ni competitiva- facilita igualmente el aprendizaje significativo de los alumnos y se configura como una buena metodología para atender a las necesidades de los alumnos. Las razones de esta evidencia residiría en que permite que alumnos de distintas capacidades puedan trabajar los mismos contenidos, que cooperen entre sí (ayudándose, intercambiando información, realizando evaluaciones mutuas de sus producciones), que se impliquen más directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que el profesor se convierta en un facilitador de aprendizajes y no en un transmisor de conocimientos.

Bajo los fundamentos de la filosofía inclusiva, Stainback *et al* (1999) describieron en su trabajo cuál es el camino que conduce hacia las aulas inclusivas. Para ellos, éstas tendrían las siguientes características:

- Parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad
- Existen unas reglas que reflejan esa filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre todos
- La enseñanza se adapta al alumnado para que los alumnos puedan conseguir los objetivos curriculares adecuados
- El apoyo que precisan determinados alumnos se le proporciona en el aula ordinaria, de tal forma que en vez de llevar al alumno a los servicios de apoyo, es éste el que se acerca a él
- Se fomentan las redes naturales de apoyo: tutela a cargo de compañeros, redes de estudiantes, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, etc.

- Cuando acuden “expertos” externos para satisfacer necesidades de alumnos concretos, todos los estudiantes de la misma clase se benefician de ello
- El profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo, en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en la clase. Delega la responsabilidad del aprendizaje y el apoyo mutuo en los miembros del grupo
- Se fomenta la comprensión de las diferencias individuales, para así aprovecharlas

Siguiendo con estos autores, para poder promover esas aulas inclusivas se hace preciso tener presente algunos pasos: conseguir el compromiso del maestro, utilizar los recursos de la educación especial, seguir el principio de las proporciones naturales a la hora de escolarizar los alumnos del barrio, establecer grupos de trabajo sobre educación inclusiva y nombrar coordinadores de apoyo

Udvari-Solner and Thousand (1996), al referir el paso de la teoría a la práctica de un currículo inclusivo, subrayan la importancia de que se apliquen unos métodos educativos centrados en el alumno y acomodado a todos los estudiantes. Estos métodos pueden ser traducidos aplicados y hechos explícitos en tres áreas: a) el *diseño de la clase* b) las *aproximaciones curriculares* y c) las *prácticas instruccionales*. Cada área conllevaría unos elementos que son los que hacen que se desarrolle en la práctica un currículo inclusivo.

Desde la primera de ellas —el *diseño de la clase*— estas autoras establecen la importancia de los “grupos multiedad” que ya citamos al abordar los fundamentos de las escuelas inclusivas. Se trataría de escolarizar grupos de niños que incluye más de un grado en una sola clase. Con esta práctica se está considerando que el aprendizaje es continuo y dinámico y que la diversidad de estudiantes es esencial. De los niños se espera que aprendan en diferentes ritmos y niveles. Es obvio que se requieren métodos flexibles. Atrás deben quedar las técnicas rígidas que enfocan la enseñanza a toda una clase completa y la simplicidad argumental de que con la misma edad se poseen las mismas necesidades.

Bajo la segunda área –las *aproximaciones curriculares*- Udvari-Solner y Thousand (1996) refieren la transcendencia de que el profesor aborde el contenido con un enfoque multicultural, que lo desarrolle de manera interdisciplinar para que así los profesores de diferentes asignaturas se unan en un equipo e instruyan al alumnado en un área determinada y, por último, se favorezcan también determinados valores. Éste último aspecto poseería especial relevancia ya que constituye uno de los mejores instrumentos para favorecer la construcción de principios educativos relacionados con la escuela inclusiva. No olvidemos que el objetivo principal de ésta no es integrar a un grupo excluido sino crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que promueva el éxito de todos. En este contexto, valores como el aprender a solucionar conflictos, a ser más responsable y a favorecer el diálogo, emergen con gran protagonismo.

Por último, desde la tercera área –*prácticas instruccionales*- serían elementos importantes el que los profesores enseñaran practicando el aprendizaje entre iguales, los grupos cooperativos, se hiciera uso de la tecnología, se instruyera creando una comunidad como referencia en la clase y se hiciera una auténtica evaluación a los alumnos.

Gómez Torres y Navarro (2001), componentes del *Grupo ISIS* de investigación que dirige la profesora García Pastor, expusieron recientemente uno de los estudios pioneros sobre las prácticas de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria y su viabilidad para responder a la diversidad. Después de realizar una observación etnográfica en diferentes aulas de 1º y 3º de la ESO, recogieron datos que le ayudaran a definir el *ambiente* y el *orden* que se establece en estos escenarios. Los resultados en torno al *ambiente* los expondremos en el capítulo siguiente de este trabajo, ya que es donde concretamos más este tópico. En relación con el *orden* sí explicamos cómo estas autoras pudieron diferenciar entre conductas del profesor para mantenerlo - control, ánimo y castigo- y conductas de interacción entre alumnos y profesores. Parece ser que los profesores son conscientes de que 1º y 3º de la ESO son cursos que revisten unas situaciones peculiares por lo que hacen un esfuerzo por adaptarse a esta situación. Sin embargo, al hacerlo parten de unas ideas apegadas a la perspectiva tradicional de enseñanza. Ante este orden impuesto, los alumnos se resienten y *"lo hacen con ingenuidad, con ocurrencias magníficas que requieren de gran pericia por parte de sus profesores para controlar las clase"* (Gómez Torres y Navarro, 2001:302). Aunque no siempre se responde

de esa forma, llegándose a observar algunas situaciones caóticas en las aulas observadas. Por otro lado, perciben que lo que más le preocupa a los profesores es el control del ritmo de trabajo, para lo que proporcionan múltiples normas que en la mayoría no ayudan a responsabilizar a los alumnos, sino a crear una dependencia de los premios o castigos que se ofertan.

Consideramos también relevante de cara a la práctica docente, el trabajo de Cañal (2000) en donde se describe una exhaustiva lista de tareas escolares y actividades de enseñanza. En fechas anteriores, Doyle (1986) y Gimeno (1989) en nuestro país, insistieron en el valor de las tareas dentro del currículo en acción. No debemos olvidar que, como ya Gimeno (1989) nos subraya, si se practican las mismas tareas aún cuando cambie el currículo, la innovación no es posible. Las tareas deben ser congruentes con los efectos que se pretenden, ya que ocupan un lugar intermedio entre la teoría del currículo adoptado y los efectos reales. Cuando el profesor decide sus tareas, elige el tratamiento que recibirá el currículo. Con estos argumentos de fondo, si se desea educar con la diversidad, al seleccionar las tareas es necesario garantizar el que éstas sean variadas, de manera que permitan diferentes entradas, formas de solución y ritmos de realización. No se trata de hacer propuestas diversificadas para cada alumno, sino de garantizar que a través de una misma propuesta todos los alumnos puedan participar en mayor o menor grado, con ritmos diferentes y con una cierta opcionalidad. Estos planteamientos son los que dan utilidad al trabajo de Cañal (2000), ya que proporcionan un despliegue amplio de tareas y actividades que pueden ser utilizadas al sumergirnos en la práctica docente o -porqué no- en la práctica investigadora.

Resulta asimismo válido para el desarrollo de un currículo en acción inclusivo, las aportaciones descritas por Coll (1999) En este estudio, el autor propone un instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares bajo una concepción constructivista, proporcionando unas pautas para describir con detalle los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados bajo esta teoría del aprendizaje. No olvidemos a Udvari-Solner y Thousand (1996) cuando afirmaban que el constructivismo forma parte de las construcciones teóricas de un currículo inclusivo. Al analizar si desde la práctica educativa se está poniendo en marcha esta teoría, surgirán con mayor facilidad propuestas concretas, realistas y viables que mejoren los fenómenos y procesos educativos que incorporan la diversidad como elemento clave.

Tomlinson (2001), autora muy conocedora de la escuela pública americana y canadiense, nos aporta unas explicaciones detalladas sobre lo que debe ser un aula diversificada, esto es, un aula que da respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. A pesar de advertir que no hay una única fórmula para crear un aula de estas características, sí enumera lo que constituirían los principios que deben guiar su creación:

- El profesor se centra en lo esencial
- El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes
- La enseñanza y la evaluación son inseparables
- El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos
- Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos
- Alumnos y profesor colaboran en el aprendizaje
- El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo
- Se trabajan conjuntamente métodos flexibles

Con este enfoque, resume y contrasta comparativamente lo que sería el actuar en un aula tradicional y en un aula diversificada. Incorporando una perspectiva curricular, desciende a todos los aspectos que debemos replantearnos en el currículo en acción y nos ofrece una visión clara de lo que implica la práctica docente inclusiva. En la *tabla 2* referimos estas ideas.

COMPARACIÓN DE CLASES	
Aula tradicional	Aula diversificada
Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas	Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones
La evaluación se suele practicar al final de la lección para ver quién lo ha cogido	La evaluación es continua y sirve de diagnóstico para adecuar mejor la instrucción a la necesidad del alumno
Prevalece una concepción estrecha de la idea de inteligencia	Es patente la sensibilidad hacia diversas formas de inteligencia
Hay una única definición de la idea de éxito	El éxito se define en gran medida por el crecimiento personal desde el punto de partida

COMPARACIÓN DE CLASES	
Aula tradicional	Aula diversificada
Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.	Con frecuencia se estimula a los alumnos a hacer elecciones en función de sus intereses
Existen pocas opciones que consideren los perfiles de aprendizaje	Se proporcionan muchas opciones de aprendizaje en función del perfil personal
Predomina la instrucción al total de la clase	Se usan múltiples técnicas docentes
Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza	Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción
Se concentra el aprendizaje sobre datos y habilidades descontextualizados	El aprendizaje trata de dar sentido a las habilidades y conceptos básicos
Las tareas son únicas e iguales para todos	Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples
El tiempo no suele usarse de modo flexible	El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades de los alumnos
Prevalece un único texto	Se proporcionan materiales variados
Se buscan interpretaciones unilaterales de los hechos e ideas	Se estudian sistemáticamente perspectivas diversas de los sucesos e ideas
El profesor dirige la trayectoria del alumno	El profesor ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades y a afianzarse en el aprendizaje
El profesor resuelve los problemas	Los problemas se resuelven con la participación de todos
El profesor da pautas generales de calificación	Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase

COMPARACIÓN DE CLASES	
Aula tradicional	Aula diversificada
Suele usarse un único método de evaluación	Se evalúa a los alumnos de muchas maneras

Tabla 2: Tabla comparativa de un aula diversificada y un aula tradicional (Tomlinson 2001:39)

Gimeno (1999b) también ha planteado lo que para él serían prácticas pedagógicas diversificadas. Antes de exponerlas advierte que para referirnos a ellas no hace falta apelar a las experiencias de la escuela sin grados o de progreso continuado. Tampoco deben consistir en la utilización de la famosa enseñanza individualizada que hace cincuenta años refería Dottrens. Se rechaza de la misma manera la enseñanza autoadministrada por un ordenador que, aunque sería válida como recurso, no lo sería como solución general. Para este autor, cuando se buscan estrategias pedagógicas diversificadas debe tener validez el principio de que una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar. En consecuencia, para Gimeno (1999b), podrían ser formas de trabajo bajo esta finalidad las siguientes:

- Debatir y lograr consensos sobre lo que debe ser común para todos, diferenciándolo de lo que, aunque sea valioso, no necesariamente tiene que ser parte del currículo común
- Las tareas académicas deben ser muy variadas, pues una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar
- Que los profesores distribuyan su atención en función de las necesidades de cada alumno, buscando recursos para el trabajo independiente y creando climas de cooperación entre estudiantes.
- Rechazar una práctica muy extendida basada en la idea de que con un solo libro de texto, único para toda la clase, sin otro recurso a disposición de los estudiantes, se puede educar con las diferencias

En síntesis, según este autor, para enseñar en clases heterogéneas es preciso *“riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoque la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor”* (Gimeno, 1999b:77)

En una publicación dirigida por López Rodríguez (2001), varios autores abordan también las prácticas de aula que responden a la diversidad pero ofreciendo estrategias organizativas.

Concretamente Agelet et al (2001) revisan el valor de los talleres, de las aulas con dos docentes, de la diferenciación por niveles de aprendizaje, de los contratos didácticos, de los grupos cooperativos y los proyectos de trabajo.

César (2001) analiza y describe con detalle la utilización de las interacciones entre parejas en el aula de matemáticas de Secundaria y advierte que después de tres años trabajando con este proyecto, han obtenido resultados francamente alentadores ya que ha disminuido el fracaso en esta materia y han mejorado las actitudes y la implicación de los alumnos hacia la asignatura.

Esquinas (2001), en la misma etapa, explica la utilización de diversas estrategias organizativas en el área de Plástica concluyendo en que es la mejor fórmula para que al alumno se le dé la posibilidad de ser protagonista de su propio aprendizaje.

Menoyo (2001), en la misma línea, refiere que la utilización de contratos pedagógicos en el aula desde el inicio de la ESO permite fomentar en los alumnos y alumnas un hábito de superación y de saber en cada momento cuáles son las reglas del juego, a la vez que se le despliega al profesor un eficaz instrumento para facilitar la atención a la diversidad.

Habría que subrayar también el estudio de Civil *et al* (2000). Estos autores, centrándose en la dinámica del aula que se genera desde el área de matemáticas, sostienen que para atender a la diversidad desde esta disciplina es preciso tomar el concepto de participación como noción central Su enfoque



se focaliza en la idea de que es preciso crear en el aula de clase un entorno que potencie y apoye la participación de todos los alumnos. Se advierte, no obstante, que existe una distinción entre *participación pedagógica* y *participación matemática*. La primera es la que está legitimada desde la dinámica de aula escogida por el profesor. Si no se produce así, surge el conflicto. Si el alumno habla pero el profesor no considera oportuno que lo haga, tiene lugar una disonancia entre las expectativas del profesor y del alumno lo que deriva a un conflicto. La *participación matemática*, por el contrario, aunque no se define explícitamente, se deduce su concepto a través de los ejemplos expuestos. Supondría la implicación del alumno de cara a conseguir determinados aprendizajes matemáticos, de tal forma que la participación pedagógica está al alcance de todos, y la participación matemática se restringe a unos pocos alumnos. Un profesor puede proponer un juego matemático en el que todos participarían con facilidad. El problema vendría cuando pide el profesor una generalización o el hallar una estrategia general a partir de lo que se ha jugado o desarrollado. Aunque el autor plantea múltiples interrogantes que son precisos de resolver en este tema, sí deja claro que el desarrollar experiencias que reflejen en lo posible las características de aprendizaje que los alumnos tienen fuera de la escuela, es clave en la participación pedagógica y matemática.

Uno de los autores que más investiga e insiste en el valor de las prácticas de aula es Ainscow (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2001c). En sus trabajos plantea lo que él denomina ingredientes que parecen servir de ayuda a la hora de desarrollar colegios y clases que sean más eficaces para todos los alumnos. Todas las sugerencias que aporta se basan en las experiencias acumuladas por el *Proyecto de UNESCO "Necesidades especiales en el aula"* y el *Proyecto "Mejorando la calidad de la educación para todos (IQEA)"*. Según comenta, estos estudios le han hecho observar múltiples escuelas inglesas y otras tantas en más de cincuenta países diferentes.

En varias publicaciones (Ainscow, 1999 y 2001b), refiere diversas sugerencias prácticas que pueden ayudar al profesorado a llegar a todos los miembros de la clase. No obstante, advierte antes que no deben convertirse en "recetas" a aplicar en cualquier circunstancia, ya que *"cada escuela tiene que desarrollar sus propias soluciones y, aunque los actores externos pueden y deben estar involucrados, disponemos de sólidas pruebas para sugerir que las mejoras deben producirse desde dentro"* (Ainscow, 1999:16) Serían

ingredientes básicos para desarrollar unas prácticas más inclusivas los siguientes aspectos:

*a) Partir de la práctica y los conocimientos existentes.* Sería éste el punto de partida más importante para la enseñanza. Permite proporcionar experiencias que facilitan la participación de todos los miembros de la clase, aunque cada uno con su propia forma de trabajo. Así mismo, ayuda a los alumnos a recuperar experiencias y conocimientos anteriores a los que ligar los nuevos conocimientos que se van a enseñar, lo que facilita la propia construcción del conocimiento

*b) Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase:* No es adecuado planificar teniendo en cuenta a los alumnos aisladamente. Esta tendencia, heredada del enfoque tradicional de la educación especial, provoca lo que este autor denomina "prácticas divisorias". Hay que pasar de un marco de planificación individualizado a una perspectiva que subraya un interés y un compromiso hacia la totalidad de la clase

*c) Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje:* Los métodos pedagógicos más avanzados pueden no ser eficaces si se secunda la idea de que algunos alumnos constituyen un problema, están desfavorecidos y no tienen solución posible. Estos alumnos pueden representar "*las voces ocultas que, bajo ciertas condiciones, pueden impulsar ese "jugueteo" que es esencial para la mejora de la práctica*" (Ainscow, 1999:23). Las diferencias pueden ser oportunidades para aprender en lugar de problemas que solucionar

*d) Analizar procesos que conducen a la exclusión:* Esta estrategia es adecuada si tenemos en cuenta que con frecuencia los procesos que hacen que algunos alumnos se sientan excluidos son sutiles y ocurren dentro del aula

*e) Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje:* Este ingrediente es básico, sobre todo, cuando hace referencia a la utilización de los recursos humanos disponibles en el aula. Cuando los profesores tienen la capacidad de planificar y gestionar el aula de manera cooperativa, se produce un impacto positivo sobre los resultados

*f) Desarrollar un lenguaje para la práctica:* Es difícil que los profesores progresen en la práctica si no entran en contacto con la experiencia de una

enseñanza realizada de una forma diferente y sin alguien que pueda ayudarles a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer. Asimismo, aquello que parece ayudar al progreso en un colegio puede no tener ningún efecto o incluso un efecto negativo en otro.

En un trabajo también reciente (Ainscow, 2001b), describe con detalle cómo se crean unas condiciones que apoyen los cambios que llevan a la mejora de la clase y de la escuela. Parte de la base de que para ser eficaces a la hora de efectuar el cambio, las escuelas y los docentes tienen que modificar las condiciones internas al mismo tiempo que introducen los cambios en la enseñanza o en el currículo: *"los esfuerzos de cambio han de empezar por la experiencia de los maestros y los profesores y trabajar en el nivel del aula para mantener el cambio en el nivel de la organización"* (Ainscow, 2001b:22)

Desde esta óptica de investigación, Ainscow (2001b), después de observar diversas prácticas docentes de la red de escuelas con las que investiga -red IQEA- enumera en estos términos la lista de condiciones para la mejora del trabajo en el aula:

- *Relaciones auténticas:* Según ha quedado reflejado de la experiencia investigadora, las relaciones auténticas entre maestros y alumnos se promueven cuando los maestros demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos; desarrollan sus relaciones en la clase de manera que demuestren coherencia y justicia y creen confianza; comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar como hablar; hacen de sus clases unos lugares en los que el alumno puede experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal
- *Límites y expectativas:* La creación de un ambiente de aprendizaje significativo suele estar relacionado con unos límites y expectativas claras con respecto a la conducta del alumno; sistema de recompensas y sanciones que enfatice las expectativas y promueva la autoestima y la autodisciplina del alumno; estrategias activas de dirección de la clase, orientadas a crear y mantener un ambiente adecuado; consistencia con flexibilidad, al responder a los alumnos y a los acontecimientos

- *Planificar para enseñar:* El impacto de las horas que emplean los maestros y profesores en preparar sus clases aumenta cuando los planes de clase son variados; la organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante las clases; las estrategias se planean para permitir a los alumnos que encuentre el sentido de las actividades de aula; las tareas para casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje
- *Repertorio docente:* La enseñanza eficaz en la práctica parece estar más relacionada con un conjunto de destrezas de enseñanza que configuran el repertorio docente; diversos estilos o enfoques de enseñanza que adopta; diferentes modelos de enseñanza que desarrollan y refinan y el carácter central de la reflexión y la importancia del "arte docente" en el repertorio del maestro o profesor
- *Colaboraciones pedagógicas:* El profesorado es más capaz de poner en práctica ideas nuevas en el contexto de unas relaciones escolares de apoyo profesional. La mejor manera de lograrlo es mediante el diálogo acerca de la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica en el aula; el establecimiento de especificaciones u orientaciones relativas a las estrategias docentes escogidas; el acuerdo sobre las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de la utilización de un conjunto de métodos de enseñanza; la observación y la enseñanza en colaboración en el aula
- *Reflexión sobre la enseñanza:* A los profesores que reconocen que la investigación y la reflexión son procesos importantes para la mejora de clase, les resulta más fácil mantener el esfuerzo de mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Para promover esta reflexión es fundamental la recogida y utilización sistemática de datos de clase para tomar decisiones; estrategias eficaces para revisar el progreso y el impacto de la innovación y el desarrollo del aula; participación generalizada de los compañeros en ese proceso de recogida y reglas bien fundadas para la recogida, el control y el uso de los datos de la escuela.

# **CAPÍTULO IV - IMPORTANCIA DEL AMBIENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

**1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

**2. EVALUAR EL CONSTRUCTO AMBIENTE:  
CUESTIONARIOS VS OBSERVACIÓN**

**3. AMBIENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA: REFERENCIAS  
TEÓRICAS E INVESTIGACIONES RELEVANTES**

## **CAPÍTULO IV IMPORTANCIA DEL AMBIENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

---

Se extienden en este apartado los temas relacionados con el ambiente escolar. Inicialmente se plantea su difícil conceptualización para pasar posteriormente a exponer cómo se evalúa este constructo a la vez que se describen las orientaciones metodológicas existentes. Se cierra el apartado con la exposición de diversos estudios e investigaciones relevantes que guardan alguna relación directa o indirecta con el objetivo de nuestro trabajo, bien por hacer referencia -aunque sea parcialmente- a alguna dimensión relacionada con la heterogeneidad de un aula o por incluir en sus objetivos la explicación de cómo es el ambiente en los cursos de Secundaria. A través de estos trabajos resaltamos la importancia de este concepto en la práctica educativa.

## **1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

Estamos ante un concepto que si bien ha llenado las páginas de muchas investigaciones educativas, precisa de diversas puntualizaciones. Una de las primeras singularidades que encontramos es la multiplicidad de vocablos que lo refieren. Varios autores españoles (Villar, 1992; Villa, 1992; Toledo, 1999...) lo abordan utilizando de manera disyuntiva tanto el término “clima” como “ambiente”. Villa (1992) percibe el concepto impreciso en sus estructuras semánticas:

*Examinando los diferentes estudios sobre el clima y los variados resultados obtenidos, uno puede sentir la impresión que está ante un verdadero carnaval, en el que cada cual se ha puesto el disfraz que le sienta mejor para describir el clima (...) El clima parece ser considerado como un "concepto chicle" que se estira o se encoge convenientemente. Es un término tan vago como impreciso (Villa, 1992:75)*

En la misma línea Anderson (1982) advirtió que las definiciones y conceptualizaciones del clima en la literatura tienden a ser verificables intuitivamente más que empíricamente. Por estas razones, defiende Villar (1992) que las investigaciones que se realizan en torno al clima escolar del aula necesitan organizar y clarificar el constructo que las justifican. Villar y Villa (1992) sostienen asimismo que, desde el punto de vista empírico, tanto las dimensiones halladas en torno a este concepto como los enfoques que se han utilizado, precisan un marco teórico que organice y estructure de un modo adecuado la polisemia del clima. Villa (1992) se llega a preguntar si el ambiente está definido por un conjunto de dimensiones o más bien el ambiente incluye la calidad ambiental total dentro de un edificio dado.

Contrasta con estos planteamientos la opinión reciente de Tobin y Fraser (1998). Para estos autores la investigación sobre el ambiente de aprendizaje se ha llegado a convertir en algo estable y firme. Son investigaciones que envuelven una amplia gama de métodos y tienden a preguntar cómo los profesores y alumnos perciben las dimensiones de su tarea, la innovación o la cooperación.

El ambiente constituye un tópico que ha sido abordado desde muy diversas corrientes teóricas. Villa (1992) las clasifica en las que proceden, en primer lugar de la *psicología ecológica*, que plantea el estudio de los escenarios de conducta a través del que se pretende estudiar los patrones de comportamiento que se dan en delimitados contextos naturales. En segundo lugar estarían las que se gestan desde la *ecología social*, teniendo como interés un amplio grupo de variables físicas, sociales y psicosociales. Otro grupo teórico importante que habría profundizado en este tema provendría del *enfoque conductista*, que ha centrado su análisis en las relaciones funcionales entre ambiente y conducta. Por último estaría el enfoque *cognitivo-perceptivo* que es el que más se desarrolla dentro del ámbito psicológico.

Para Villar (1992) la teoría ecológica sería la que ha originado mayor número de estudios relacionados con el clima escolar, aunque no se descarta el valor de la teoría sociológica, dado el peso que han tenido en los resultados educativos la familia, los profesores y los compañeros.

Tobin y Fraser (1998) refieren también que existen varias perspectivas teóricas y construcciones asociadas que pueden enmarcar las percepciones del estudiante y del profesor y sus preferencias y experiencias en el ambiente de aprendizaje. Hay escalas que se han desarrollado bajo una concepción del aprendizaje constructivista-social. Desde esta perspectiva el ambiente de aprendizaje es construido por individuos en una situación dada y con unos conocimientos socialmente mediatizados. Aunque los individuos tienen sus propias experiencias y preferencias en los ambientes, estas construcciones están influidas por las interacciones con otros y por las características de la cultura donde ese aprendizaje está situado.

Para Lorsbach y Basolo (1998) la conceptualización de los ambientes de aprendizaje debería extenderse más allá del constructivismo para tener en cuenta fenómenos sociales tales como el poder, el control y la opresión. Existirían unos intereses técnicos con una orientación hacia el control y organización del ambiente. Otros intereses prácticos estarían asociados con la comprensión del ambiente para que uno pueda interactuar con el; en otras palabras, los intereses prácticos tendrían que ver con la comprensión del ambiente a través de la interacción y construcción de comprensiones consensuales. Por último estarían los intereses emancipatorios que se



relacionarían con la toma de poder o la habilidad del individuo y de los grupos de controlar su propio aprendizaje.

Para estos autores este conocimiento de intereses constitutivos también se puede utilizar para comprender los ambientes de aprendizaje. La investigación educativa ha estado dominada por los intereses técnicos. Muchos de los trabajos sobre el ambiente de aprendizaje ha utilizado la premisa sobre los intereses técnicos que asumen que el ambiente de aprendizaje existe independientemente de las personas en la clase, y que puede ser medido y manipulado para asegurar que los estudiantes tengan un ambiente óptimo en el cual puedan aprender. Los intereses técnicos no son inherentemente malos, y el control puede verse como deseable en cualquier sistema social. La cuestión es asegurar cuál es el equilibrio que mejor servirá al aprendizaje entre los intereses técnico, práctico y emancipatorio.

Si focalizamos el presente referencial teórico hacia las definiciones existentes, converge el estudio de Fisher y Fraser (1990) en el que se recoge una de las primeras definiciones en torno a este tópico. Se trata de la que estableció Tye (1974) Este autor mantenía que el ambiente es un conjunto de factores que proporcionan a cada escuela una personalidad, un espíritu, una cultura.

Más adelante Fraser (1998) ha explicado que el trabajo de los ambientes de aprendizaje en los últimos treinta años se ha basado en las ideas primitivas de Lewin's (1936) y Murray (1938) y sus seguidores. Lewin's (1936) estableció la teoría de que el ambiente y sus interacciones con las características personales de los individuos son potenciales determinantes del comportamiento humano. Murray (1938) fue luego el primero en seguir este modelo. Las decisiones personales se refieren a unas características de motivación de la personalidad que representan tendencias que se mueven en dirección de determinados objetivos. En cambio, la presión del ambiente proporciona una contrapartida externa que apoya o frustra la expresión de las necesidades personales internas. Es la "teoría necesidad-presión".

Moos (1979), creador de uno de los primeros cuestionarios diseñados para medir el ambiente (*Classroom Environment Scale*), conceptualiza el término subrayando la influencia que ejercen diversos factores —sobre todo los arquitectónicos y organizativos— en el clima social de cualquier institución. A su

vez -para este autor- este clima social ejerce su influencia sobre la satisfacción, el aprendizaje y el desarrollo personal. Existirían concretamente tres tipos o dimensiones del clima social: a) *dimensión de relaciones*, que haría referencia a las relaciones personales que se producen dentro del ambiente b) *dimensión de desarrollo personal*, asociada a las estrategias básicas que guían el desarrollo de cada individuo de una institución c) *dimensión de sistema de mantenimiento*, que incorpora la existencia en ese ambiente de la tranquilidad, el control, la claridad de expectativas y la responsabilidad ante el cambio

Según explica Fraser (1998), paralela e independientemente al enfoque del creador del *Classroom Environment Scale*, se desarrollaron las investigaciones de Herbert Walberg. Éste desarrolló uno de los cuestionarios más utilizados como es *Learning Environment Inventory*" (LEI). Formaba parte de una investigación y unas actividades de evaluación en un proyecto de física de la Universidad de Harvard.

Es útil distinguir entre *ambiente de clase* y *ambiente de centro*, dualidad léxica que mantiene como criterio diferenciador obvio la unidad de análisis utilizada: el aula o la institución escolar.

Según Fisher y Fraser (1990) entre ambos conceptos hay una diferencia. El ambiente de aula implicaría relaciones entre los profesores y sus alumnos, o entre alumnos, siendo además valorado -con mayor frecuencia- en base a las opiniones de los profesores y/o de los alumnos. Sin embargo, el institucional conllevaría relaciones de los profesores con otros compañeros docentes, jefe de estudio y director y su valoración se realizaría en base a las percepciones de los docentes.

Para Anderson (1982) la diferencia fundamental estriba en que las investigaciones de clima de centro han sido asociadas con el campo de la administración educativa y se han apoyado en la idea de que la escuela puede ser entendida como una organización formal.

Recientemente, Fraser (1998) insiste en esta distinción y vuelve a referir que el de la escuela incluye ambientes psicosociales de todos los colegios y guarda relación -en su teoría, instrumentos, métodos- con los que se originaron sobre clima organizacional en el ámbito de las empresas. Para este autor, hay dos aspectos en el ambiente del colegio que se distingue del de las clases: uno

es que se asocia con el campo de la administración educativa y otro que se refiere más que nada al clima que hay en instituciones superiores. A pesar de los lógicos enlaces de unos y otro y su desarrollo simultáneo, los campos de ambos han permanecido independientes. Aunque en el pasado se han enfocado la mayoría de los estudios al ambiente de la clase, sería deseable romper esta independencia de campos y que hubiese confluencia entre las dos áreas

Fue precisamente Anderson (1982) el que ante el cúmulo de conceptualizaciones que se iban originando en torno al constructo ambiente, revisa los estudios referidos al clima de las instituciones de Primaria y Secundaria y, basándose en la taxonomía que anteriormente había realizado Tagiuri (1968), propone cuatro grandes categorías que pueden abarcar las distintas variables existentes en torno al concepto de ambiente. Con ellas se contribuyó a clarificar un poco este concepto:

*Ecología:* Se recogen las variables que refieren aspectos materiales y físicos de la institución, esto es, que son externos a las personas, como por ejemplo, las características y tamaño de los edificios

*Medio:* Agrupa las variables que representan las características y/o la moral de los miembros del centro, como pueden ser los profesores y estudiantes.

*Sistema social:* Hace referencia a los patrones de relaciones entre las personas y los grupos del centro. Se incluyen aquí variables que implican módulos o normas (formales e informales) del funcionamiento y organización escolar: organización administrativa, acento en la instrucción, agrupamiento según habilidades, relación dirección-profesorado, toma de decisiones compartida del profesor, buena comunicación, relaciones profesor-alumno, toma de decisiones compartida del estudiante, participación del estudiante, relaciones del profesor a profesor, relaciones comunidad-escuela e implicación en la instrucción, etc.

*Culturales:* Se relaciona con los sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas de los grupos, etc. Se suman a este grupo las variables que implican normas, creencias, valores, estructuras cognitivas y significación de las personas dentro de la institución: compromiso del profesor, normas de los

compañeros, énfasis en la colaboración, expectativas, énfasis en las cuestiones académicas, premios y alabanzas, consistencia, consenso y metas claras.

Con el mismo propósito que le lleva a proponer estas categorías, Anderson (1982), en medio de la disparidad y heterogeneidad de resultados obtenidos en tan variados contextos y utilizando tantos instrumentos, resume lo que percibe que siempre permanece constante en torno a este concepto. En primer lugar, todas las escuelas poseen algo llamado clima, que es original de cada organización. Sin embargo, las diferencias existentes son complejas y difíciles de descubrir y medir. En tercer lugar, el ambiente está influenciado, pero no originado, por dimensiones particulares de la escuela (características del alumno, procesos de clase...). También, el clima afecta a muchos resultados estudiantiles tanto del ámbito afectivo como cognitivo. Por último, la comprensión de la influencia del clima mejora la comprensión y predicción del comportamiento de los estudiantes

Por su parte, Walberg (1982) también sintetizó los aspectos generales del clima en cinco ambientes. Aunque según explica Villar (1992), la revisión que realizó Anderson (1982) y que describimos anteriormente, marginó los tipos de clima que este autor expuso. Concretamente para Walberg (1982) existirían cinco epígrafes aplicables a este concepto que constituirían los llamados "marcos" (*setting*):

*Clima de clase:* percepción del estudiante de los aspectos psicosociales del grupo clase que influyen en el aprendizaje. Puede también sumarse a este grupo las percepciones del director, los profesores y los padres. La mayoría de los instrumentos que miden el ambiente, están evaluando esta dimensión

*Clima escolar:* percepciones del profesor y/o estudiante de la moral escolar o del ambiente socio-psicológico

*Clima abierto:* Decisiones conjuntas profesor-estudiante respecto a metas, medios y ritmos de aprendizaje, en lugar de control sólo por parte del profesor o del estudiante

*Clima docente o de enseñanza:* Tipo de clima -autoritario o laissez faire- que controla el proceso de aprendizaje

*Clima de hogar:* Conductas y procesos desarrollados por parte de los padres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus niños y del aprendizaje escolar

Recientemente Lorschach y Tobín (1995) han planteado que el ambiente de aprendizaje es una construcción de los sujetos en un entorno social dado. Los ambientes de aprendizaje serían personales. Sin embargo —continuando con la óptica de estos autores— los constructos del individuo están impuestos por las acciones de los otros y por las características de la cultura en la cual el aprendiz está situado. Las interacciones entre los que participan en un contexto educativo moldean el constructo del ambiente de aprendizaje del individuo. De ahí que, lo que realmente ocurre en el ambiente de aprendizaje a lo largo de un período de tiempo impone el cómo es el ambiente de aprendizaje para aprender. La naturaleza del ambiente de aprendizaje dependería de lo que ocurre en un período de tiempo dado, quién está presente cuando ocurre, y el marco físico en el cual ocurre. Por tanto, los ambientes de aprendizaje están supeditados por lo que sucede. Las creencias sobre lo que debería, o debe ocurrir, determina cómo actuará un individuo en situaciones en particular.

Bajo un concepto más circunscrito al aula, Doyle (1986) aborda el significado de ambiente relacionándolo directamente con todo lo que sucede en una clase. Llega a afirmar que *"la clase es un ambiente complejo que se prolonga durante largos períodos de tiempo"* (Doyle, 1979:188) Bajo este enfoque, el ambiente no es definido directamente sino que se describe asociándose a unos rasgos o elementos visibles que estarían presentes en cualquier aula. Estos rasgos o propiedades son los que caracterizarían el ambiente:

1) *Multidimensionalidad:* En un aula suceden muchas cosas. Llega a ser un lugar abarrotado en el que hay mucha gente con diferentes preferencias y capacidades para usar un material y un número restringido de recursos con los que alcanzar unos objetivos sociales y personales

2) *Simultaneidad:* En un aula suceden muchas cosas al mismo tiempo. Por tanto, la complejidad de la práctica escolar se acentúa por el hecho de que, efectivamente, todas las cosas que suceden en la clase suelen presentarse a la vez: *"el número de acontecimientos se incrementa y por tanto el profesor debe*

*controlar y regular las diferentes actividades siempre al mismo tiempo"* (Doyle, 1986: 394)

3) *Inmediatez*. Las cosas suceden de manera muy rápida, unas detrás de otras y con un ritmo muy frecuente. Doyle (1986) cita un estudio de Sieber (1979a) en el que se describe cómo un profesor levanta la voz 87 veces al día para valorar la conducta de sus alumnos. Es evidente que esto provoca que haya poco tiempo libre para reflexionar antes de actuar

4) *Impredictibilidad*. Continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente, por lo que -como advierte el autor- va a ser muy difícil anticiparse a cómo va a continuar la actividad en un día con un grupo de estudiantes

5) *Publicidad*. Todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de los participantes. Nuestro autor cita una frase de Lortie (1975:70) que explica con una metáfora clara esta idea: "*Los profesores suelen actuar en una especie de pecera. Cada chico o chica con frecuencia puede ver cómo son las demás personas tratadas en esa pecera*".

6) *Historia*. Lo que sucede en un aula es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores. Se van acumulando historias comunes de experiencias, normas y rutinas que proporcionan un contexto condicionador para cualquier actividad de clase

Huberman (1986) añadió a este listado de propiedades del ambiente de un aula el de la *implicación personal*, haciendo referencias a que en la práctica educativa el intercambio de la información se suele producir, en muchas ocasiones, a través de la comunicación personal. Esto da lugar a que se cree un entramado psicológico fuerte, una relación personal importante en la que todos quedan implicados. Cuando esto sucede en el aula, es evidente que las decisiones objetivas son más difíciles de tomar

El ambiente, retomando a Doyle (1986), estaría supeditado a la función de *gestión* que se realiza en el aula y con ella a los dos elementos que este autor incluye en esa función: el *orden* y las *tareas*. Concretamente cuando un profesor *gestiona* su clase persigue ante todo, con diferentes procedimientos, mantener el *orden* en su aula, que irá más allá de solventar los problemas de

disciplina. Esto va a generar un *ambiente* que determinará la realización de las diversas *tareas de enseñanza*, e incluso en ocasiones la misma *tarea* movilizará un *ambiente* que el profesor tratará de mantener a través del mantenimiento del *orden*. Gráficamente quedaría encardinado el concepto de ambiente según se muestra en la *figura 6*.

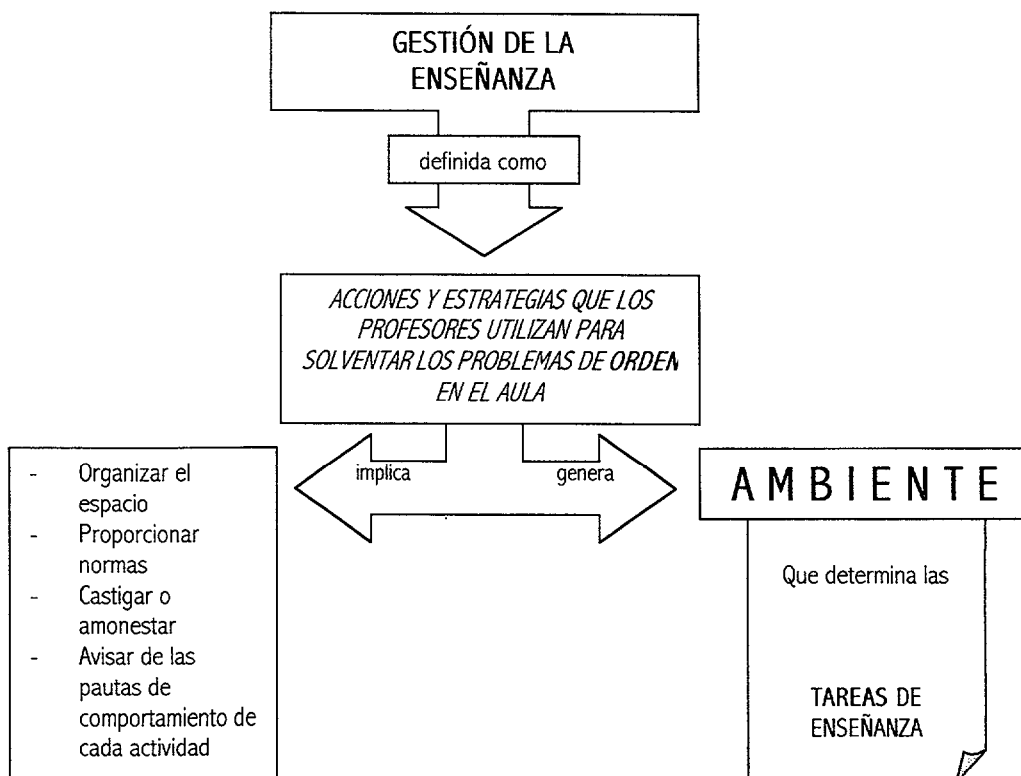


Figura 6: El ambiente y sus factores condicionantes según Doyle (1986)

Anderson (1989) advirtió -en la línea de Doyle (1986)- que pueden identificarse cinco dimensiones capaces de modificar el ambiente de aula (ver *figura 7*) Concretamente serían:

- *Los objetivos académicos de enseñanza*, ya que en función de lo que se persiga se generará unas relaciones determinadas entre los participantes del aula.

- *Roles instructivos del profesor*, esto es, según perciban -y actúen- los profesores en el aula se crearán unas peticiones diferentes en la dialéctica alumno-profesor.
- *Roles de los alumnos como promotores de sus propios aprendizajes*: Si el alumno se limita a ser un receptor pasivo el ambiente puede llevar a situaciones contrarias a si construyen sus propios conocimiento
- *Naturaleza de las tareas académicas*. Sería esta dimensión la que hace coincidir las teorías de Doyle (1986) con las de Anderson.
- *Interacción social* que se produce en el aula. Es evidente que una comunidad que se base en los principios de cooperación que la escuela inclusiva propugna, encontrará un ambiente de aula muy contrastado con aquellos otros que fundamentan sus relaciones sociales sobre la base del individualismo y la competitividad

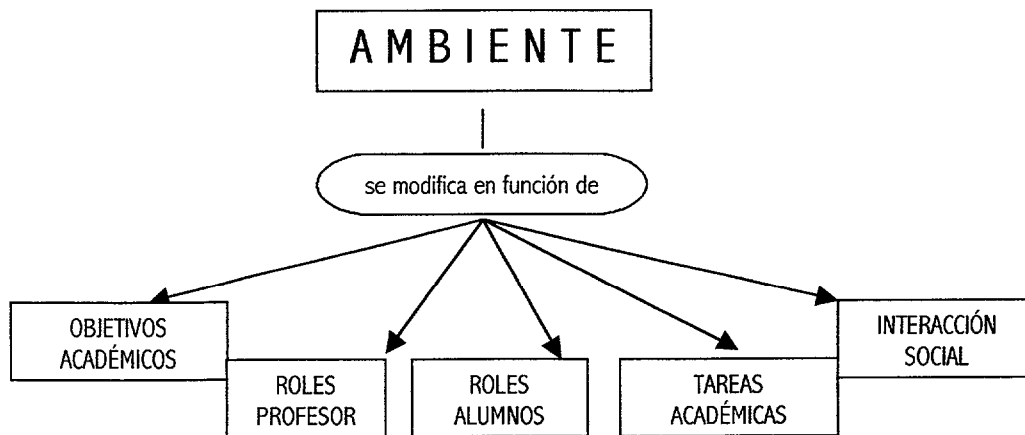


Figura 7: El ambiente y los factores condicionantes según Anderson (1989)

Ruè (2001) identifica aula con *ambiente de aprendizaje*. Para este autor, el aula puede poseer un significado diverso: aula con carácter de institución, aula en referencia a los aspectos físicos y funcionales que posee, aula como grupo humano que lo ocupa. Pero el aula como ambiente de aprendizaje es una expresión que remite a una forma de comprender este ámbito en la que todo lo que sucede allí se encuentra en una relación de reciprocidad, *“los aspectos físicos con los institucionales y con las relaciones dentro del grupo humano,*



*todo ello influenciando la calidad de los aprendizajes que allí se realizan” (Ruè, 2001:101)*

Desde la presente investigación consideramos el *ambiente* como un concepto que estaría condicionado a múltiples factores que se generan en el aula, tal como lo ha descrito Doyle (1986) y Anderson (1989). Haría referencia a la relación que mantienen entre sí los protagonistas del aula –profesores y alumnos- así como la orientación que muestran los estudiantes hacia las tareas que se realizan. Se considera el ambiente, por tanto, como un *sistema social* si atendemos a la clasificación de Anderson (1982)

## 2. EVALUAR EL CONSTRUCTO AMBIENTE: CUESTIONARIOS VS OBSERVACIONES

Las investigaciones realizadas para evaluar el ambiente de aprendizaje han manejado diversas fórmulas metodológicas. Por un lado estarían aquellas que se han apoyado en la utilización de cuestionarios —que son las más frecuentes— y que poseen un corte fundamentalmente cuantitativo. En otra vertiente estarían las llamadas técnicas de observación y las entrevistas, más cercanas a la investigación cualitativa.

Sin embargo, son muchos los autores que advierten que en la investigación de los ambientes de aprendizaje se ha realizado un considerable progreso y beneficio al combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Villar (1992) explicaba que en el proceso de investigación seguido hasta depurar un cuestionario con unas características psicométricas válidas se requiere la utilización de algunas técnicas como la observación o las entrevistas. Tobin y Fraser (1998) sostienen que los estudios cualitativos pueden reforzarse con la incorporación de una información cuantitativa. De la misma forma, un estudio cuantitativo puede enriquecerse con descripciones contrastadas basadas en observaciones o entrevistas. Por tanto, en un estudio interpretativo la información cuantitativa puede ser un componente significativo en la evidencia de una axioma y su credibilidad. Conseguimos que se refuerce un hallazgo ofreciendo variedad de fuentes de datos cualitativos y cuantitativos.

Añaden estos autores que dependiendo del volumen de los análisis y hallazgos que queramos obtener —ellos hablan simbólicamente del “*grain sizes*”— las investigaciones del ambiente de aprendizaje llevan consigo diferentes métodos. No sería lo mismo un contraste entre dos profesores o entre varios estudiantes del ambiente de aprendizaje de una misma clase, lo que requeriría métodos intensivos cualitativos, que un sistema de evaluación amplio en donde se registra la percepción, por ejemplo, de miles de estudiantes sobre su ambiente de aprendizaje. Esto implicaría métodos de evaluación cuantitativos.

Tobin y Fraser (1998) explican que en algunos estudios se incorporan “tamaños” diversos en el volumen de los análisis y hallazgos en función de los

momentos de la investigación o de las características de los propósitos. Serían éstos los llamados “estudios multinivel”, que precisan información cuantitativa y cualitativa de múltiples fuentes de datos. Los patrones identificados en cada uno de los niveles con que se trabaja, pueden guiar el diseño del estudio de modo que las acepciones en que se apoyan cada uno de los niveles se pueden examinar con diferente precisión. A la vez, los datos de todos los niveles se pueden analizar conjuntamente. Estos autores ejemplifican este tipo de diseño multinivel describiendo una investigación realizada por ellos con el objetivo de evaluar el ambiente de aprendizaje en las clases de ciencia de Australia.

Concluyen estos autores en que las investigaciones en el ambiente de aprendizaje pueden verse reforzadas utilizando múltiples marcos teóricos y una variedad de métodos de investigación que nos puedan dirigir a un rico campo de datos cualitativos y cuantitativos. Para Tobin y Fraser (1998) el beneficio de utilizar múltiples aproximaciones es que nos proporciona caminos complementarios que nos pueden conducir a identificar nuevos problemas y nuevas soluciones para problemas nuevos y antiguos.

Sin ir en contra de esta complementación metodológica, pasamos a analizar con más detalles lo que cada vertiente metodológica aporta a la investigación de este constructo. Concretamente nos centraremos primero en los cuestionarios para pasar luego a la observación.

### *Los cuestionarios*

Existe variedad de estudios que describen con exhaustividad los cuestionarios existentes para medir el constructo ambiente, tanto en el ámbito universitario como no universitario. Desde estas páginas tomaremos como referencia las descripciones que presentan Villa (1992), Fraser, (1998) y Toledo (1999). El criterio de selección que hemos incorporado ha sido el de describir los cuestionarios que son susceptibles de aplicar en Primaria y/o Secundaria:

1) *Inventario de Ambiente de Aprendizaje (IAA)*: Adaptado al castellano por Villar (1992). La versión en inglés se refiere como “*Learning Environment Inventory*” (LEI) siendo sus autores Anderson y Walberg (1974). Mide 15 dimensiones predictoras del rendimiento: *cohesividad; diversidad; formalidad; velocidad; ambiente material; fricción; dirección de la meta; favoritismo;*

*dificultad; apatía; democracia; pandilla; satisfacción; desorganización; competitividad.*

2) *"My Class Inventory" (MCI)*: Fue diseñado inicialmente por Anderson (1973) pero ha tenido posteriormente múltiples versiones. Dado que ha sido utilizado como instrumento básico en este trabajo, en el capítulo VI profundizaremos en sus características.

3) *School Environment Scale (SES)*. El autor es Marjoribanks (1980). Analiza cuatro dimensiones en el ambiente: *contexto Regulativo; contexto imaginativo, contexto instructivo y contexto interpersonal*. Persigue obtener las percepciones que los alumnos tienen de sus profesores en relación con esos contextos y no tanto a determinar las actitudes generales de los estudiantes hacia la escuela. Fue adaptado al castellano por Villa (1992)

4) *Classroom environment scale (CES)*. Elaborado por Trickett y Moos (1973) se centra en nueve dimensiones: *implicación; orden y organización; control del profesor; afiliación; innovación; orientación a la tarea; apoyo del profesor; claridad de las normas; competitividad*. Describe y mide las relaciones existentes entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Este cuestionario tuvo una adaptación al castellano por parte de Fernández (1982) siendo traducido como *"Escala de Ambiente de Clase"*

5) *Class Atmosphere Scale (CAS)* de Silbergeld y Manderscheid (1976). Fue traducida al castellano por Villa (1992) y posee 12 dimensiones: *agresión; sumisión; autonomía; orden; intimidad; integración, discernimiento; practicidad; espontaneidad; apoyo; variedad; claridad*

6) *L'inventaire du climat d'apprentissage (ICA)* de Michaud *et al* (1985). En este instrumento se analizan siete dimensiones: *participación; atracción mutua; apoyo recibido; importancia de la tarea; orden y organización; reglamentación; innovación pedagógica*. Esta escala tiene dos versiones, una para los alumnos y otra para los profesores. Por ello, permite comparar las percepciones del clima de aprendizaje de ambos.

7) *Percepción del ambiente escolar (PAE)*, diseñado por Villa (1985), persigue conocer las dimensiones que determinen si hay o no un clima humanizado, es decir, *"aquel en el que todas las personas pueden expresar*

*abiertamente todas sus oposiciones sin temor al ridículo y sin miedo a represalias" (Villa, 1992:135). Las dimensiones seleccionadas con tal fin quedan descritas en estos términos: influencia; atracción; normas y comunicación*

8) *Medida de Clima Escolar (MCE)*, de McDill et al (1967). Las dimensiones que selecciona para su estudio son: *estimulación académica; percepción del alumno del intelectualismo-esteticismo; esteticismo y cohesión igualitarios; énfasis científico; énfasis humanístico; sistema de status de alumnos orientado académicamente*

9) *What Is Happening In This Class (WIHIC)*, incorpora versiones modificadas de las escalas más sobresalientes mezclándolas con otras escalas que provienen de las temáticas más en vigor actualmente, como por ejemplo, la equidad y el constructivismo. Además, tiene dos formatos. Uno que analiza las percepciones del estudiante de la clase como un todo y otro, un formato personal que analiza las percepciones de cada uno de los estudiantes desde su propio papel. Aunque en un principio salió con noventa items y nueve escalas, fueron Fraser, Fisher y McRobbie (1996) los que bajo procedimientos de análisis estadístico y utilizando múltiples entrevistas lo modificaron dejándolo en 54 items y siete dimensiones: *cohesividad de los estudiantes; equidad; cooperación; investigación; orientación a la tarea; apoyo y participación.*

10) *Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)* (toledo: Fue diseñado inicialmente por Rentoul y Fraser (1979) aunque posteriormente Fraser (1982) hizo una nueva versión. En España Villar (1992) realizó la versión en castellano denominándola *Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas (CACI)*. Sus dimensiones son *personalización; participación; independencia; diferenciación; investigación*. Incorpora la novedad de ofrecer la evaluación de aspectos que, en el momento en que surge, no habían sido resaltados por otras escalas.

11) *Science Laboratory Environment Inventory (SLEY)*, desarrollado por Fraser, Giddings y McRobbie (1991), fue diseñado para valorar el ambiente de clases de laboratorio en centros de Secundaria y aulas universitarias. Sus dimensiones son: *cohesión de los estudiantes; discusiones abiertas; integración, claridad de las normas y ambiente material*

12) *Constructivist Learning Environment Survey (CLES)*, posee varias versiones. En España, según explica Toledo (1999), se conoce la de Taylor, Fraser y White (1994). Fue diseñada sobre la base de un profundo estudio de las teorías constructivistas que se han desarrollado en el campo de las ciencias y de las matemáticas. Sus dimensiones son: *relevancia personal; inseguridad; voz crítica; control de la participación; negociación de los alumnos; actitudes*

Estos cuestionarios no siempre son manejados en las investigaciones de manera aislada. Fraser (1998) explica que a veces se utiliza una síntesis de los instrumentos más usuales para aplicarlos a estudios muy concretos, resultando un cuestionario con importantes modificaciones con respecto a los originales. Tal es el caso de la realizada por Sinclair y Fraser (1997) que hicieron uso del MCI y el WIHIC en una investigación desarrollada por el propio profesor en los niveles más elementales de Primaria. Anteriormente Maor y Fraser (1996) combinaron el LEI, ICEQ y el SLEI para evaluar el aprendizaje de las aulas asistidas por ordenador. Idiris y Fraser (1997) seleccionaron también dimensiones del CLES y del ICEQ para realizar lo que fue el primer estudio a nivel mundial en clases de ciencias agrícolas

Sostiene también este autor que ha existido una constante en las peticiones de los profesores en torno a los cuestionarios de ambiente. Se trata del número de items que incorporan. Se desean formatos más cortos. Bajo esta petición ya ha habido modificaciones del MCI, ICEQ Y CES —como ya explicamos anteriormente— desarrolladas por Fraser (1982) y Fraser y Fisher (1983). El número total de preguntas se redujo a aproximadamente 25 y el formato se hizo más sencillo y se adaptó para que pudieran corregirse a mano. El desarrollo de estos formatos cortos, según explica Fraser (1998), se basa fundamentalmente en los resultados de algunos enunciados analizados cuando fueron pasados los formatos grandes a una muestra muy grande

Al igual que las teorías del aprendizaje cambian, para Tobin y Fraser (1998) los cuestionarios que evalúan el ambiente de aprendizaje también precisan modificar las cuestiones y escalas. Los autores citan diversos cuestionarios que están focalizándose en el ambiente existente en los laboratorios de ciencia o en las clases asistidas por ordenador o los que orientan hacia el estudio del ambiente y el constructivismo

Estos mismos autores subrayan la funcionalidad de los cuestionarios que evalúan el ambiente a la vez que la definen como muy diversa. Parece ser que tradicionalmente se han utilizado para:

- Evaluar el currículo
- Investigar los efectos de los ambientes de aprendizaje
- Diferenciar las percepciones de ambiente de profesores y alumnos
- Analizar los cambios de ambiente en el tránsito de Primaria a Secundaria
- Ensayar prácticas para mejorar los ambientes de aprendizaje
- Aplicar los conocimientos sobre ambiente en los ámbitos de la psicología

Para Villar (1992) una de las ventajas del uso de este instrumento en las investigaciones es que los alumnos pueden recibir en base a la facilidad de puntuación y análisis de las respuestas, una retroacción inmediata de sus percepciones. Si los instrumentos fuesen más sofisticados en su corrección, se diferiría su corrección.

Existe paralelamente una vertiente crítica que advierte de la existencia de varias limitaciones en estos instrumentos. Según Villa (1992), si aplicamos la clasificación de Walberg (1982) y tratamos de incluir las dimensiones de los cuestionarios existentes en los cinco tipos de ambiente que él clasificó, surgen algunas dificultades. La razón estribaría en que algunas de las escalas recogen dimensiones que se refieren más allá del límite del aula. Por esto, advierte este autor que se necesitan muchos más estudios empíricos que tengan en cuenta las diferentes situaciones y que examinen las dimensiones empíricas de las mismas, así como posibles relaciones con otras variables pedagógicas.

Fraser y Tobin (1991) indican por otro lado las diferencias existentes entre lo que se denomina "*formato personal*" frente a "*formato de clase*" en las escalas que miden el ambiente. Para estos autores hay un problema grave con todos los instrumentos utilizados para medir el ambiente cuando se utilizan para identificar las diferencias que hay entre los subgrupos de una clase (chicos-chicas...) o en la construcción de estudiantes individualmente considerados. El problema de estos ítems es que están redactados de tal forma que permiten obtener las percepciones de cada individuo en particular pero cuando está viendo la clase como un todo, a diferencia de las percepciones de los

estudiantes sobre su propio papel dentro de la clase. La distinción de estos dos formatos —personal y de clase- tiene relación con los términos de “presión beta privada”, que sería el punto de vista idiosincrático que cada persona tiene del ambiente y la “presión beta consensuada” que es el punto de vista compartido que los miembros de un grupo mantienen sobre todo el ambiente. Estas consideraciones justifican la decisión de aplicar separadamente formatos de clase y formatos personales porque se están obteniendo medidas diferentes.

### *La observación*

Cuando se recurre a esta técnica metodológica para estudiar el ambiente, surge un aspecto esencial en los resultados que no se produce en los cuestionarios. Nos referimos a los dos tipos de percepciones que desde hace tiempo recogió Murray (1938) y que muchos estudios basados en este tema recuerdan a menudo. Existiría por una lado la *presión beta*, es decir, ambiente percibido por los habitantes de ese medio, visión que se obtiene a través de los cuestionarios. Pero se da también por el contrario la percepción del observador externo (*presión alfa*), característica de cuando se evalúa la actuación docente. La *presión beta* se dividiría en "presión beta privada" o "presión beta consensual", según sea la percepción del ambiente que tiene un alumno o la que tiene el promedio de estudiantes de una clase.

Según Fraser (1998) en el diseño de los estudios de ambiente de clase el investigador debe decidir si va a referirse a uno u otro nivel, ya que hay un número creciente de estudios que subrayan la importancia de esta elección de este nivel de análisis estadísticos. Villar (1992) sostiene que hay que destacar este aspecto porque tiene altas repercusiones en las conclusiones de los estudios el hecho de tomar como base de análisis el sujeto individual o la media de una clase. Con una u otra unidad estaríamos comprobando hipótesis diferentes dentro del mismo estudio. Para Fraser (1998) esta elección es importante porque utilizando las mismas medidas para la definición de las interacciones se pueden obtener diferentes interpretaciones con diferentes niveles de agregación. Las relaciones obtenidas utilizando una unidad de análisis pueden diferir en su magnitud y en el signo de las relaciones obtenidas.

Para la observación del clima de clase se han elaborado algunos instrumentos. Se trataría de unas escalas que están preparadas para realizar



sistemas descriptivos observacionales en las aulas. Villa (1992) ha recogido las siguientes:

*Escala de Wrightstone* (1951): Incorpora diez dimensiones diferentes: *modelo de interacción profesor-alumno; grado de interacción social; calidad de la interacción social; interés; disfrute; estructura de roles; emoción del líder; ordenes o sugerencias del profesor; tensión física del grupo y emoción del grupo de alumnos*. Determina el comportamiento del profesor y de los alumnos valorando dónde se pone el énfasis del protagonismo del aprendizaje, si es en el profesor, en el alumno o en la calidad de las interacciones

*Observation Rating Scale* de Walberg y Thomas (1974). Diseñada para evaluar el ambiente de las aulas con Enseñanza Tradicional y Abierta en EE.UU y Gran Bretaña. Basándose en los temas claves de la Enseñanza Abierta, elaboraron ocho grandes dimensiones que incluyeron en la escala: *aprovisionamiento para el aprendizaje; humanidad, respeto, apertura y calor humano; diagnóstico de pruebas de aprendizaje; instrucción, orientación y extensión del aprendizaje; evaluación de información diagnóstica; buscar oportunidades para el crecimiento profesional; autopercepción de la profesora; suposiciones acerca de niños y procesos de aprendizaje*

Hace poco tiempo ha salido a la luz un estudio de Fish y Dane (2000) desde el que se desarrolló y validó una escala de observación para Educación Infantil basándose en lo que ellas denominaron como sistema de perspectiva. Se trata de la CSOS (*Classroom Systems Observation Scale*) y el valor de ésta viene dado –según sus autoras– porque representa un cambio de postura teórico que traslada el foco de observación desde el niño individualmente a la clase como sistema. Las dimensiones a observar serían: *Flexibilidad de la clase; Comunicación y Cohesión del aula*.

Uno de los usos de esta escala ha sido el de realizar un trabajo preliminar con la formación del profesorado. El CSOS ha sido utilizado para proveer a los profesores de un marco que les permita comprender las dimensiones en el análisis de los sistemas de clases y el cómo se puede aplicar una orientación sistémica a sus propias clases. Asimismo el CSOS abrió nuevas oportunidades de investigación de las clases y de las familias para facilitar el aprendizaje del niño.

Para Wubbels y Brekelmans (1998) la observación ha sido una fórmula muy utilizada para reunir información sobre una dimensión del ambiente, concretamente la comunicación entre estudiantes y profesores. La tradición más larga se asocia a las observaciones estructuradas. Sin embargo, para estos autores las observaciones etnográficas se pueden manejar muy bien para investigar los efectos relacionales de las interacciones profesor-estudiantes. Se tomarían notas de campo que a la hora del análisis de datos se categorizarían bajo diferentes títulos.

Según Villa (1992), las observaciones de campo y las entrevistas pueden proporcionar deformación no aparente en los datos de los sondeos. Por ello el método de observación se muestra como un método fiable y valioso para examinar el clima de aula y, sobre todo, para luego contrastarlo o relacionarlo con la percepción de alumnos, profesores, etc.

Independientemente del perfil metodológico adoptado en las investigaciones, las aplicaciones prácticas de los hallazgos de éstas pueden ser muy útiles.

Villa (1992) recoge la idea de que efectivamente el diagnóstico del clima puede tener diversos propósitos. En primer lugar, favorece la resolución de los problemas existentes en los centros, aulas o instituciones. También es una buena fórmula para evaluar necesidades. Por último contribuye a la renovación y proporciona oportunidades para realizar cambios.

Para Villar (1992) las medidas sobre el ambiente de clase serían mecanismos de retroacción para el sistema educativo que facilitarían el cambio en el clima social porque ofrece información a profesores y administración, que les motiva a cambiar en la dirección de las alternativas. Considera por tanto el ambiente como retroacción y base del desarrollo del profesor. Aunque advierte este autor que a partir de la información que se obtenga, *"la institución encargada del desarrollo del profesorado no establezca un cursillo como estrategia organizativa para el cambio en la conducta del docente o del clima de clase, sino que se faciliten actividades individuales de seguimiento que frecuenten las oportunidades de retroacción"* (1992:38) Sería muy importante el significado que le atribuyera el profesor al programa formativo que se ofreciese. Hacerlo con una información práctica y con un material adecuado contribuye a

ello, y esto lo proporciona un estudio del ambiente que se acompañe de entrevistas y observaciones etnográficas.

Por otro lado, sostiene también Villar (1992) que el estudio del ambiente de clase tiene importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula. El aprendizaje desde el punto de vista didáctico, considera además del alumno al profesor. Como consecuencia, no sólo se orienta al conocimiento de su estructura, naturaleza, leyes o teorías, sino que investiga además qué transacciones mantienen los agentes personales (profesor-alumno); cómo se vehicula la comunicación, cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase o cómo se tratan los métodos de enseñanza. Estas investigaciones harían que se destaquen o se subrayen la importancia de las aplicaciones didácticas más que los de naturaleza psicológica. Podemos hablar por tanto de repercusiones curriculares a partir del conocimiento del ambiente. Asimismo las teorías que defienden el trabajo cooperativo, que introducen el valor del aprendizaje entre iguales bajo las teorías de Vigostky encuentran en los estudios del ambiente una riqueza de descubrimientos y reorientaciones de la práctica importantes ya que se estudia el mapa de relaciones sociales.

### **3. AMBIENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA: REFERENCIAS TEÓRICAS E INVESTIGACIONES RELEVANTES**

Refiere Fraser (1998) que las investigaciones llevadas a cabo en el pasado han versado sobre temas variados. Estarían en primer lugar aquellas que han realizado asociaciones entre los resultados de los estudiantes y el ambiente. Un segundo grupo serían las que utilizan las dimensiones de ambiente como criterios variables incluyendo la evaluación de innovaciones y las diferencias entre percepciones de profesores y estudiantes de una misma aula. En tercer lugar nos encontraríamos con las que se centran en cómo los estudiantes consiguen mejor sus objetivos en ambientes más preferidos. Por último tendríamos los intentos prácticos de los profesores para mejorar el clima y las clases.

Las tendencias actuales, según este autor, junto con las perspectivas futuras deseables se podrían ajustar a los siguientes indicadores. Parece ser que ha habido progresos combinando en estudios de ambiente los métodos cualitativos y cuantitativos. Sin embargo atendiendo a los temas futuros se señala la conveniencia de que hayan más investigaciones a nivel de centro. También que se hagan relaciones entre ambientes diversos, como por ejemplo, el familiar y el escolar. Igualmente los estudios que cruzan información de diversos países ofrecen muchas premisas para generar nuevas perspectivas. Se añaden como tópicos interesantes el reseñar los cambios de ambiente en la transición de Primaria a Secundaria.

Denuncia Fraser (1998) que ha habido pocos progresos para incorporar en la formación del profesorado los estudios sobre ambiente y escasos son también los que incorporan como objetivo el valorar al profesor a través del ambiente.

En torno al profesorado y su influencia en el ambiente de clase, Wubbels y Brekelmans (1998) mantienen que tanto para la formación del profesor como para el desarrollo de programas profesionales, la información acerca del papel del profesor en el ambiente de aprendizaje es muy relevante e importante. Para ellos la forma en que el profesor interactúa con los estudiantes no es solo un

predicador del éxito de los estudiantes sino también está relacionado con otros factores como es la satisfacción profesional del profesor o el estrés del profesorado. La interacción apropiada entre el profesor y los estudiantes sería incluso un factor clave para prevenir problemas de disciplina e incluso para fomentar el desarrollo profesional.

Recuerdan estos autores que para analizar la contribución del profesor a los aspectos sociales y afectivos que están en el ambiente de aprendizaje se utiliza una aproximación comunicativa. Ellos expresan que adoptan la más amplia de las tres definiciones de comportamiento comunicativo. La primera definición se llama comunicación sólo si el mismo significado se percibe por el emisor y el receptor. Una segunda definición considera que el comportamiento es comunicativo siempre que el emisor conscientemente pretende influenciar en la otra persona. Y la tercera definición considera comunicación todo aquel comportamiento que alguien desarrolla en presencia de otra persona. Este denominado "sistema de aproximación" asume que uno puede no comunicarse cuando esté en presencia de otra persona. La perspectiva que defienden Wubbels y Brekelmans (1998) es que sean las que sean las intenciones de alguien, la otra persona en la comunicación puede inferir un significado de comportamiento de cualquiera: *Por ejemplo, si el profesor ignora las preguntas de los estudiantes porque ellos no las escuchan, los estudiantes entonces inferirán que el profesor está demasiado ocupado, que el profesor cree que los estudiantes son demasiado torpes para entender o que el profesor considera que las preguntas son impertinentes. El mensaje que los estudiantes toman de la inatención del profesor diferente de la intención del profesor porque no hay un sistema compartido en el que todos estén de acuerdo o que permita a todos los estudiantes comprender o captar cuál es el significado (p.566)*

Wubbels y Brekelmans (1998) concluyen su estudio reforzando la importancia del comportamiento del profesor para crear una atmósfera en clase apropiada para el aprendizaje de las ciencias. Las variables afectivas parece que tienden a ser importantes en una clase tradicional e incluso más importante en una clase constructivista, ya que la emoción juega un papel muy importante. Desde la óptica del papel que juegan los profesores para generar el ambiente de aula, estos autores proporcionan las siguientes recomendaciones para mejorar la educación:

1) En su comunicación con los estudiantes los profesores deberían esforzarse por establecer relaciones caracterizadas por alto grado de liderazgo, amigabilidad, disposición a la ayuda, comportamientos de entendimiento. Con el fin de conseguir éxito, el comportamiento no verbal del profesor en las clases debería garantizar un buen contacto visual. Deberían además mantener un lenguaje *"hold the floor"*. Cuando apliquen estilos de enseñanza abiertos, los profesores han de evitar el riesgo de unos climas donde haya falta de orden

2) Los profesores deben utilizar cuestionarios con el fin de poder reunir el feed-back necesario a cerca de sus relaciones con sus profesores como una base de la relación y mejora de las relaciones. Es importante no confiar únicamente en las percepciones del profesor porque suelen ser diversas estas percepciones y las de los estudiantes.

3) Para mejorar la enseñanza se debe realizar un esfuerzo en cambiar el comportamiento de los profesores más que sus actitudes. Sus actitudes son sólo un débil predictor de lo que va a ser su comportamiento

4) Las experiencias de los profesores en situaciones indeseables en las clases deberían enfocarse en su propio comportamiento como un medio de mejora para conseguir avances. Deberían además introducir cambios en sus modelos de comunicación

5) Los de mediana edad deberían ser conscientes de su bajo nivel cooperativo lo que puede ocasionar efectos negativos en la creación del ambiente de clase. En cambio, los principiantes deberían enfocar su atención en su comportamiento de liderazgo

6) Los profesores deberían analizar cómo atribuyen la responsabilidad de los éxitos y fracasos de los estudiantes con el fin de ser conscientes de la potencial interacción de los patrones que emergen de las profecías de autocumplimiento.

Para estos autores el futuro de las investigaciones en esta línea debería orientarse a las diferencias del comportamiento del profesor hacia toda la clase y hacia los estudiantes individualmente considerados. Hay diferencias en estos dos niveles. Esto ayudaría a tener mayor claridad en los estudios sobre el género y la percepción del profesor.

Además de los aspectos señalados, la publicación de Wubbels y Brekelmans (1998) referencia un estudio clásico cuando se menciona la interacción entre el alumnado y el profesor. Nos referimos al *Modelo de Conducta Interpersonal del Profesor* elaborado por Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993). En este modelo los mensajes relacionados con el comportamiento docente son ordenados en función de dos dimensiones que serían la *proximidad* y la *influencia*. Estas dimensiones serían necesarias y suficientes para describir todos los mensajes en relación a la conducta de los docentes. La dimensión *proximidad* designa el grado de cooperación, intimidad y calor interpersonal entre quienes se comunican. La dimensión *influencia* refleja quién dirige y controla la comunicación, así como su frecuencia. Estas dos dimensiones son representadas en un eje de coordenadas dividido en ocho sectores iguales y según su posición en este eje, los sectores resultantes describen ocho aspectos diferentes de la conducta docente. Concretamente resultarían estos modelos de conducta docente: *estricto; directivo; apoyo/amigo; comprensivo; libertad/responsabilidad del alumno; inseguro; insatisfecho; represivo*.

Toledo (1999) recuperó un interesante estudio anterior de Brekelmans (1989) en un marco bibliográfico de origen alemán. En este trabajo el autor desarrolló una clasificación de ambientes de aprendizaje a partir de las percepciones que los alumnos tenían de sus profesores. Aplicó el Modelo de Conducta Interpersonal antes explicado y también estableció ocho estilos docentes:

1) *Estilo docente directivo*. El ambiente de aprendizaje generado por este profesor puede ser descrito como muy estructurado y orientado a la realización de tareas. Para este tipo de docentes no es importante establecer relaciones de amistad con los alumnos. Se persigue mantener un estricto control de la clase. Se requiere a los alumnos altos niveles de rendimiento académico, exigiéndoles que constantemente les presten atención. Insiste en el cumplimiento de las normas y procedimientos de clase. Los alumnos se ven obligados a seguir las explicaciones del profesor, aunque no sea su deseo

2) *Estilo docente autoritario*: Las clases están muy estructuradas y la atmósfera que en ellas se respira es agradable, pero también orientada a la realización de tareas. Las normas y los procedimientos seguidos en clase están

claramente establecidos y de vez en cuando el profesor las recuerda. Los alumnos prestan atención y la cantidad de tiempo que el profesor dedica a corregir la conducta de los alumnos es menor que en el caso anterior. A menudo el profesor establece charlas con cierto entusiasmo y los alumnos escuchan atentamente. Se preocupa por las necesidades educativas de los alumnos y pone énfasis en establecer relaciones estrechas con algunos de ellos.

3) *Estilo docente tolerante/autoritario*: En las clases con este profesor coexiste una fuerte estructuración de la lección junto con la concesión de responsabilidad a los alumnos. Las clases de estos docentes tienen características parecidas al ambiente de clase generado en las aulas del profesor tipo *autoritario*. La diferencia estibaría en la intensidad de su conducta cooperativa, ya que el profesor tolerante/autoritario mantiene más relaciones cordiales con los alumnos que el tipo de profesor anterior. Asimismo, para él es menos importante el cumplimiento de normas y procedimientos de clase y el ambiente es más de apoyo que el caso anterior. Es característico que los alumnos se impliquen en el desarrollo de la clase pues disfrutan de ellas y las encuentran divertida. El establecimiento del orden aparece como una rutina y el profesor no necesita corregir constantemente la conducta del alumno o exigir el cumplimiento de normas

4) *Estilo docente tolerante*: La característica principal de este docente es la simpatía. Genera en sus aulas un ambiente de apoyo, lo que conlleva que los alumnos asistan regularmente y con agrado a las clases. Pero el signo más distintivo de este docente frente a los restantes es el grado de libertad que este tipo de profesor ofrece a los alumnos. Su simpatía le da la posibilidad de influir en los procedimientos y en el contenido de las lecciones. A los alumnos les gusta la forma en que el profesor es capaz de adaptarse a sus intereses y necesidades, al mismo tiempo que asegura el aprendizaje del contenido de la asignatura. Los alumnos de estas clases son responsables de su propio trabajo, pudiendo trabajar a su propio ritmo, adaptándose así a sus capacidades y necesidades de aprendizaje. El profesor aparece preocupado por los alumnos. La conducta tolerante de éste a veces provoca una atmósfera ligeramente desordenada, pero ello no implica que los alumnos no aprendan

5) *Estilo docente inseguro/tolerante*: El comportamiento del profesor es muy cooperativo pero sin dotes de mando. En las aulas se genera un cierto desorden aunque tolerado. La orientación a la tarea es muy baja y el ambiente



está muy desestructurado. El profesor se preocupa mucho por sus alumnos, no le importa explicar una y otra vez aunque sea consciente que los alumnos no les prestan atención. Los alumnos de estas clases llegan a dedicarse a cualquier tipo de actividad aunque ello suponga no respetar el contenido de la materia. Son aulas en las que los únicos alumnos que suelen permanecer atentos a las explicaciones del profesor son los que están sentados en las primeras filas, el resto de la clase está distraído o haciendo otras cosas. El profesor normalmente está tan ocupado explicando el contenido de la asignatura hablando rápidamente y mirando a la pizarra, que en raras ocasiones mira a los alumnos, no dándose cuenta de la distracción de éstos. Los alumnos no provocan la irritación del profesor, ya que éste ignora la mayoría de las veces el desorden existente en el aula. En los casos en que el profesor intenta detener el alboroto ocasionado, le falta énfasis en sus intentos. Parece como si existiera un acuerdo tácito en que el profesor y los alumnos pueden hacer lo que quieran sin molestarte mutuamente

6) *Estilo docente inseguro/agresivo*: Se vive en las clases un desorden agresivo. Los participantes del aula –profesor y alumnado- se ven como oponentes y dedican todas sus energías a entrar en conflicto mutuamente. Nadie puede concentrarse en el contenido de la asignatura. Los alumnos se levantan constantemente, se quitan las cosas unos a otros, se ríen a carcajadas y gritan mientras que el profesor intenta explicar algo. Estas conductas tienen como objetivo provocar al profesor, siendo las reacciones de éste generalmente violentas, arbitrarias y amenazantes. El profesor suele castigar arbitrariamente a cualquier alumno, quedando la mayoría de las veces sin castigo el verdadero culpable del desorden. Tanto el profesor como los alumnos crean conjuntamente un ambiente de clase donde el aprendizaje es la última cosa tenida en cuenta. El docente sólo se preocupa de mantener el orden y no parece estar muy preocupado por hacer la clase atractiva. Considera que primero debe existir un buen comportamiento y una vez logrado esto se podrá enseñar

7) *Estilo docente represivo*: Los alumnos se comportan de modo muy dócil, aunque ello no suele significar que se impliquen en las actividades de clase, normalmente siguen las instrucciones dictadas por el profesor por temor a éste. Las normas de funcionamiento de clase están muy claras, existiendo un fuerte control por parte del profesor. Estos profesores pueden reaccionar con enfado ante el más mínimo error o mala conducta de los alumnos, se comportan con sarcasmo y tratan a los alumnos como si fueran seres inferiores. El

ambiente de clase es tenso y desagradable. En la clase se prima el rendimiento académico y se fomenta la competición entre los alumnos. Éstos trabajan fundamentalmente de forma individual. Se presta poca ayuda si no entienden algo. En las clases se da un silencio sepulcral

8) *Estilo docente esclavo de su trabajo*: Se percibe un ambiente que sufre variaciones ya que algunas veces se parece al tipo de docente agresivo y otras al tolerante. El profesor lucha con éxito ante el desorden generado en clase. Los alumnos le prestan atención siempre y cuando exista un intento activo por parte del profesor por mantenerla. Si se consigue crear un aula ordenada, el ambiente está orientado hacia el aprendizaje de la materia. Este tipo de profesores no es considerado por los alumnos ni simpático ni antipático. Existe poco entusiasmo y apoyo por parte del profesor, pero también son clases poco competitivas. Sin embargo el profesor dedica gran parte de sus energías al control de la conducta de sus alumnos para de esta forma prevenir los alborotos. Es el típico profesor que parece estar agotado.

Giné *et al* (1998), con un enfoque similar al de Brekelmans (1989), elaboraron una investigación en la que también definieron las características de la relación profesorado-alumnado a partir de las percepciones de los alumnos, aunque en este caso pertenecían a cuatro Institutos de la ESO. Hicieron uso de instrumentos de corte cualitativo tales como conversaciones y entrevistas semiestructuradas y recogieron el posicionamiento de éstos en varios aspectos claves de la enseñanza. Afirmaron estos autores —entre otras cosas— que en esta etapa educativa se acentúa la complejidad entre el profesorado y el alumnado. En esta relación, el alumnado destaca dos componentes principales: la ayuda y la distancia adecuada y una cualidad: el tono relacional marcado por el buen humor.

La ayuda la perciben los alumnos como componente principal tanto en referencia a la ayuda personal como académica. Se constata que el grupo de alumnos que se siente más falto de ésta es el que más valora esta capacidad del profesor. Ésta va estrechamente ligada a la distancia óptima entre profesorado y alumnado. Esta distancia la sitúan los alumnos de este trabajo en un punto intermedio entre el profesor autoritario, que no baja de su altar, y el que aparece como débil, que no dispone de la autoridad del adulto y tolera los impulsos más infantiles. Ambas situaciones, aparentemente contradictorias, tienen en común que el profesor sea valorado negativamente por los alumnos.

Los alumnos utilizan el término de “enrollarse bien” cuando quieren hacer referencia a la relación del profesorado que es el resultado de una combinación compleja de capacidades de ayudar, escuchar, tener fortaleza y autoridad. “Enrollarse bien” es comunicarse con los alumnos recogiendo sus necesidades, comunicar bien los conocimientos y recibir bien las respuestas de los alumnos, con firmeza y flexibilidad.

En cuanto al buen humor, los alumnos remarcan el valor éste, la capacidad de aceptar y de hacer bromas dentro de unos límites claros de mutuo respeto, lo que da a entender la importancia que tiene para ellos la cordialidad y la empatía con el profesorado. Y lo que suscita más rechazo entre ellos son los comportamientos del profesorado que advierten como una falta de respeto: el menosprecio, el insulto, la descalificación personal. En general sería todo aquello que hace que se le niegue su papel de interlocutor para el diálogo y lo reduce a una categoría inferior con quien no vale la pena argumentar.

Si nos centramos ahora en estudios que relacionen el ambiente con el principio de diversidad, se observa que no existen demasiadas evidencias empíricas. No obstante, desde estas páginas vamos a describir diversos estudios –prácticos o teóricos- que guarden alguna relación directa o indirecta con el objetivo de nuestro trabajo, bien por hacer referencia -aunque sea parcialmente- a alguna dimensión relacionada con la heterogeneidad de un aula o por incluir en sus objetivos la explicación de cómo es el ambiente en los cursos de Secundaria, tópico que ya advirtió Fraser (1998) es de gran interés si los contrastamos con el que se refleja en Primaria.

Ferguson y Fraser (1998) investigaron precisamente en torno a los cambios que se producían en el ambiente escolar en el tránsito de Primaria a Secundaria. Consideraron relevantes a la hora de influir en esas modificaciones los factores de género y tamaño del centro. Se utilizó el MCI y el QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) pasándolo en el penúltimo mes de Primaria y en el cuarto mes de escuela Secundaria. La muestra fue amplia ya que se incorporaron 1500 estudiantes de 47 centros de Primaria y 16 de Secundaria. Entre los resultados constatados se destaca que los colegios de Secundaria eran percibidos como que tenían más fricción y competitividad que los colegios de Primaria. Existía también en esta etapa un deterioro en la calidad de las interacciones profesor-estudiante.

Los hallazgos de este estudio sugirieron que los cambios del ambiente de aprendizaje a través de la transición están relacionados con el tamaño del colegio, de ahí que los programas ideados producidos para apoyar a los estudiantes durante la transición del colegio de Primaria a Secundaria necesiten tomar en cuenta este factor. El actual estudio sostuvo concretamente que los estudiantes provenientes de un colegio de tamaño pequeño de Primaria experimentan un deterioro mayor en las dimensiones del ambiente de aprendizaje que los estudiantes que vienen de un colegio de Primaria de tamaño medio. Además, los estudiantes cuyos colegios de Secundaria estaban en el mismo emplazamiento que sus colegios de Primaria, lograron unos cambios más favorables en la percepción del ambiente de aprendizaje durante la transición.

Con un enfoque similar, Waxman y Huang (1998) se propusieron investigar cómo el género de los alumnos, la materia de estudio y las etapas cursadas son determinantes en la percepción del ambiente de clase. En una amplia muestra de 13000 estudiantes aplicaron el CES (*Classroom Environment Scale*) y el ILEQ (*Instructional Learning Environment Questionnaire*). Los resultados confirmaron que las chicas poseen mejores calificaciones en la percepción del ambiente, que hay pocas diferencias cuando se modifican las asignaturas y que, sin embargo, la etapa educativa es clave en la percepción del ambiente, siendo las escuelas de Primaria más positivas en su percepción que las de Secundaria.

Hace poco se publicó un estudio de Huang (2001) que investigó la percepción del ambiente por parte de los profesores en ocho escuelas de Secundaria de Taiwán. Su propósito fundamental fue averiguar si el género podría ser un factor determinante. En general, percibió que la mayoría de los profesores, independientemente del sexo, tenían unas percepciones muy favorables del ambiente. Concretamente existía satisfacción en el trabajo y en el liderazgo que ejercían, aunque detectó una percepción baja en torno a la equidad étnica de éstos. Al considerar el factor género, descubrió que las mujeres alcanzaron resultados más altos que los varones en la percepción del trabajo, la colegialidad, las relaciones entre profesores y estudiantes, la influencia que ejercían los profesores, la equidad étnica y la disciplina de los estudiantes. Por el contrario no se constató diferencias significativas en la percepción del liderazgo.

Dubberley (1995) realizó un estudio cualitativo en torno a una dimensión constitutiva del constructo ambiente. Nos referimos al sentido del humor. Este autor se centró en cómo el alumnado adolescente de una escuela comprensiva del Reino Unido situada en las tierras carboníferas de Yorkshire, se vale de la broma para probar a sus profesores y profesoras y para catalogarlos sobre la base de sus reacciones. Al hacerlo así, según este autor, se describe y define las relaciones entre el alumnado y profesorado. Se observa que el profesorado no es solamente probado en términos de la cultura de la escuela, sino también en términos de la cultura existente en la comunidad de la clase trabajadora. Subraya Dubberley (1995) que cuando los alumnos se valen del humor como resistencia se está reflejando el modo en que la comunidad por entero ha generado toda una cultura en torno a la extracción del carbón, medio de vida de las familias de estos alumnos. Se observa también que las chicas de la clase trabajadora no siempre exteriorizan su resistencia de la misma forma que los chicos. Su oposición no está directamente relacionada con las maneras que imperan en su entorno social próximo, cosa que no ocurre con los chicos. Pero por otro lado, la reacción de las chicas ante la dominación masculina está impregnada fundamentalmente de la cultura de la clase obrera y se parece mucho a la que tienen las mujeres adultas de su barrio, siendo diferente por tanto de la de su profesorado de clase media. Concluye este autor en que *“cuando interviene la resistencia del alumnado, se juzga primero al profesorado según los valores de la escuela, aunque dentro de esta apreciación también se le juzga según los valores de la comunidad obrera”* (Dubberley, 1995:92)

Giné *et al* (1998) –autores antes mencionados- recogieron también en su estudio varias conclusiones con respecto al *clima de centro*. Conceptualizaron el término refiriéndolo a factores tales como la comunicación, la normativa y las relaciones tutoriales. Según refieren, para los alumnos el aspecto básico del grado de satisfacción y bienestar es la calidad de la comunicación interpersonal con los compañeros y compañeras y con el profesorado. Resaltan la importancia de percibir que su opinión y su pensamiento son considerados en una relación de diálogo franco y abierto. Desde la óptica del alumnado, se valora positivamente el ambiente existente en sus centros en relación a los compañeros y las relaciones con el profesorado. No ocurre lo mismo con las visiones que representan su relación con el centro como institución: no dan importancia a la participación en el marco formal-institucional y constatan que la normativa del funcionamiento del centro les es impuesta. Por último, otorgan a la acción tutorial bastante trascendencia educativa, percibiendo la exigencia que

representa para el profesorado. Para ellos, la acción tutorial debe acercarse a los modelos de tutoría compartida y basarse en una actitud de preocupación real por sus procesos personales y por la dinámica grupal. Por el contrario, desautorizan las actividades formales de cumplir el expediente o simplemente perder el tiempo.

Desde esta misma investigación, se aborda la percepción del alumnado con respecto al *clima de aula*. Plantean el concepto asociándolo a factores tales como las situaciones de trabajo, la comunicación y la gestión de conflictos. Con respecto a las situaciones de trabajo, encontraron que el alumnado expresa la conveniencia de articular el trabajo individual con el trabajo en grupo cooperativo y en gran grupo. Valoran muy bien el trabajo cooperativo de cara al aprendizaje. En relación con la comunicación, los protagonistas de este estudio identifican y reivindican el diálogo o la interacción comunicativa entre el alumnado y de éste con el profesorado. Consideran este factor como el ámbito más favorable para compartir significados y aprender. Al referirse a los conflictos en el aula, advierten que el alumnado problemático en algunos casos es el que domina la clase, ya que no comprenden las tareas que deben hacer o, sencillamente, no les interesa. En torno al profesorado señalan, entre otras cosas, que existen prejuicios ante la diversidad en el aula, ya que discriminan a favor de los que más saben y en contra de los que tienen mal comportamiento. La visión de un profesor que está pendiente de todos los alumnos es muy baja con respecto a la percepción de un docente que solo se hace receptivo a los alumnos que van bien.

En Canarias el *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa- ICEC* (1999) realizó una investigación de corte eminentemente cuantitativo con el propósito de evaluar cómo se desarrolló en esta Comunidad la implantación del segundo ciclo de la ESO. Fueron varios los aspectos que se estudiaron, trabajándose con una muestra de treinta y cuatro centros. Si nos ajustamos a lo abordado en el capítulo de *clima escolar* percibimos que conceptualizaron este término refiriéndolo a las relaciones establecidas dentro de la comunidad escolar y a su desarrollo en los centros, así como el grado de satisfacción que producen. También se analizaron las relaciones existentes entre el centro y los distintos colectivos implicados en este estudio.

De las conclusiones obtenidas subrayamos en primer lugar la que afirma que el clima de convivencia y las relaciones establecidas entre los sectores de la



comunidad son buenas. Son buenas las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y entre alumnos profesores. Sin embargo, se registró un pequeño porcentaje que evidenció que existen algunas peleas entre escolares aunque es mayor el caso de intimidación o insulto entre los estudiantes. Respecto a las relaciones del alumnado con los distintos colectivos que integran la comunidad escolar, éstos expresaron que se sienten satisfechos, sobre todo, de la relación con sus compañeros, seguida de las relaciones con los tutores, siendo ésta última la más valorada entre las relaciones con lo que se podría denominar “figuras jerárquicas”. La relación menos valorada por el alumnado es la establecida con la dirección

Marcelo (1992) se propuso a través de un estudio describir el ambiente de clase en aulas de profesores principiantes. Pertenecían todos ellos al anterior Bachiller y Formación Profesional. Se utilizó el *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias (CUCEI)* de Fraser, Treagust y Dennis (1986) pero adaptándolo a las aulas de los profesores de Secundaria en su primer año de experiencia docente. Realizado el estudio, además de validarse la adaptación elaborada, se concluyó en que el ambiente de estas aulas se caracteriza por poseer altas puntuaciones en dimensiones como *personalización* y *cohesión*, es decir, que los profesores principiantes se han preocupado por tener en cuenta dimensiones personales y afectivas en el aula. Sin embargo, son aulas caracterizadas por poseer escasa *innovación* con respecto a métodos, actividades, etc. y con niveles bajos de *individualización*, esto es, que se respetan poco las habilidades y destrezas de los alumnos y la libertad para influir y decidir sobre el desarrollo de la clase.

Báez y Jiménez (1992) realizaron una investigación en torno al ambiente de aprendizaje en la entonces EGB, tratando de averiguar relaciones con características individuales y psicosociales. El instrumento utilizado fue una adaptación del ICEQ (*Individualized Classroom Environment Questionnaire*). Los resultados -según estos autores- extrajeron tres consecuencias claras. La primera que los profesores tienden a mostrar una opinión más positiva que los alumnos de la vida actual en el aula. La segunda, que el perfil ideal supera al real, por lo que existen expectativas de cambio y posibilidades de mejora. La tercera, que el deseo de cambio tiende a ser más acusado en los alumnos que en los profesores.

Al referir en el estudio las relaciones del ambiente con otras variables, encuentran una estrecha relación con el rendimiento académico, es decir, los alumnos con mayores expectativas de cambio son los que tienen mejor rendimiento. Ocurre lo mismo con la inteligencia y las aptitudes: los escolares más capacitados intelectualmente tienden a mostrar percepciones más positivas de la vida en el aula. Asimismo, también se asocia la aceptación y la popularidad social en el seno de la clase con una percepción más favorable del ambiente. Se observó que incluso la percepción del ambiente de aprendizaje se convierte en un predictor importante de la integración social de los alumnos en el grupo de iguales.

De este estudio quisiéramos destacar una conclusión que obtuvieron en torno a la dimensión "diferenciación", que hacía referencia al énfasis en el tratamiento selectivo del alumno según su capacidad, su estilo de aprendizaje, sus intereses y su ritmo de trabajo. Todo indica que la singularización en el seno del grupo no es algo deseado por los alumnos de este estudio (tenían entre 12 y 14 años), dado que de forma consistente es una variable asociada a los niveles más bajos de rendimiento académico, a unas peores capacidades intelectuales y a mayores dificultades de integración social

A partir de un trabajo reciente realizado en diversos centros de Primaria y Secundaria, Martín *et al* (2000) analizaron, entre otras dimensiones, el tipo de ambiente existente y su relación con el principio de diversidad. El procedimiento de investigación se basó en un análisis documental de los Proyectos de Centro de esos colegios e institutos. Concretamente, el ambiente escolar fue analizado a través del RRI (*Reglamento de Régimen Interno*) en los apartados de derechos y deberes del profesorado y del alumnado, de los padres y tutores, y en el bloque de las normas de convivencia.

Se concluyó en este estudio en que en relación con las funciones, deberes y derechos se reproduce la normativa vigente, y no se localiza ninguna alusión especial a la diversidad; se reproducen aquellas que se recogen en los documentos oficiales. Por otro lado, las normas de convivencia están destinadas al alumnado y tienen un tono estrictamente disciplinario y de control y se asemejan a un largo listado de prohibiciones, cobrando un fuerte protagonismo lo que no está permitido. Para los autores esta realidad desvela un currículo oculto basado en la sumisión, y la obediencia



Gómez Torres y Navarro (2001), componentes del grupo de *Investigación ISIS* que dirige la profesora García Pastor, abordaron el estudio del ambiente en las aulas de Secundaria con el propósito de averiguar si se respondía a la diversidad en las clases de esta etapa educativa. Después de realizar una importante observación etnográfica en diferentes aulas de 1º y 3º de la ESO, percibieron que ese ambiente se describe por parte de los observadores de manera diferente según se refiera a uno u otro profesor. En algunas clases -como la de Ciencias Naturales- el descontrol estaba presente aunque dentro de un clima que las autoras denominaron de confianza, ya que se percibían alusiones a temas personales entre profesores y alumnos. Este clima de confianza también lo percibieron a través del lenguaje, observándolo de manera distendida en todas las materias. Se captó también la exigencia del profesor para que ese lenguaje se utilice con respeto cuando se dirigen a los compañeros. En referencia a las actitudes de los profesores, se observó amabilidad, frases estimulantes, y expresión de sus propias emociones. En las actitudes de los alumnos subrayaron Gómez Torres y Navarro (2001) que la resistencia al ritmo de trabajo impuesto al profesor fue lo más generalizado. Se observó que ese clima de trabajo que el docente llega a conseguir se interrumpe a veces con un tono jocoso, otras con murmullos y a veces con ruidos. Pero lo más significativo -según las autoras- fue cómo el profesor responde a esta resistencia: unos siguen el tono jocoso, otros hacen llamadas al orden y, en ocasiones, es el propio profesor el que toma la iniciativa distendiendo el ambiente con bromas. Señalaron también que a veces los profesores "*hacían alusiones concretas a la diversidad para animar a sus alumnos en el trabajo, en la necesidad de corregir los errores para aprender de ellos, o bien para aludir a características físicas de algunos alumnos*" (p. 301). A partir de estos análisis, concluyeron en que el ambiente de las clases es -en general- agradable, existiendo un clima de confianza entre alumnos y profesores que puede ser la base para incrementar las relaciones de interdependencia positiva e incorporar nuevas estrategias. Hay asimismo ayuda y ánimo entre los participantes, y las ideas sobre el respeto a los demás es práctica común. Todo ello fue valorado desde este estudio como una base importante para empezar a responder a la diversidad.

Tomlison (2001) aborda también el tema del ambiente dándole mucha importancia, ya que lo considera básico para lo que ella denomina la *instrucción diversificada*, esto es, aquella en la que el profesor responde a las necesidades del alumno. Para esta autora la enseñanza depende de un triángulo que está

formado por el profesor, el contenido y los estudiantes. Si el profesor domina soberbiamente los contenidos pero carece de seguridad en sí mismo y no profesa una dedicación auténtica hacia sus alumnos, surge en el aula desánimo, desmotivación, distanciamiento u hostilidad. Aunque los tres lados del triángulo son importantes, en un “aula saludable” -palabras literales de la autora- el profesor juega un papel fundamental por lo que debe estar seguro de sí mismo para aceptar, entre otras cosas, el hecho de que es él quien controla el clima de clase. Basándose en esta idea Tomlison (2001) describe -centrándose en el profesor- algunas características de la experiencia docente cuando ésta se produce en ambientes de clase saludables:

- El profesor aprecia a cada niño como el individuo que es
- Tiene en cuenta las diferentes facetas de sus alumnos
- Continúa aumentando sus conocimientos de la materia
- El profesor establece vínculo entre los estudiantes y las ideas
- Procura que el alumno aprenda con alegría
- El profesor tiene altas expectativas y montones de escaleras
- Ayuda a los alumnos a dar su propio sentido a las ideas
- Comparte la enseñanza con los alumnos
- El profesor aspira claramente a lograr la independencia del estudiante
- El profesor utiliza el humor y la energía positiva
- La disciplina se ejerce de un modo más bien encubierto

Con este listado pretende la autora proporcionar puntos de partida para la reflexión y no una guía exhaustiva a seguir. Sería lo que nos acercaría a mantener el equilibrio dinámico en el triángulo del aprendizaje y así crear una verdadera comunidad de aprendizaje

Salend (1998) desarrolla en su estudio un capítulo importante al ambiente del aula inclusiva. Este autor considera que el ambiente -al igual que los comportamientos- puede modificarse, aunque se centra fundamentalmente en variables organizativas. En función de ello, describe pautas para que el ambiente del aula se acomode al aprendizaje, al comportamiento y a las necesidades sociales y físicas de los estudiantes. De esta forma, el modo de disponer los asientos de los estudiantes en el aula jugará un papel muy importante. Lo mismo ocurrirá con la localización del pupitre del profesor. Los materiales instruccionales deberán también organizarse de manera que se

puedan localizar en un área accesible. Cobra importancia los tabloneros de anuncios, ya que pueden ayudar a los profesores a crear un ambiente placentero y visualmente atractivo que promueva el aprendizaje y el orgullo de la clase. Subraya lo adecuado que pueden ser las zonas de trabajo especializadas en la misma aula, algo similar a los llamados talleres de aprendizaje en donde el alumno va rotando a la hora de hacer sus tareas. Describe en la misma línea cómo deben diseñarse las aulas si asisten a ella niños con diferentes déficits.

Si tenemos en cuenta las bajas autoconsideraciones que suelen asumir los alumnos que poseen alguna diferencia notable con respecto a los compañeros, puede ser interesante el estudio que a continuación indicamos. Lorsbach y Jinks (1999) relacionaron el ambiente de aprendizaje con la percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes, esto es, la sensación de confianza que tienen en relación con el desarrollo de determinadas tareas. Estos autores parten de la idea de que las creencias que asuman los alumnos sobre su autoeficacia se relacionan con el desarrollo académico por lo que pueden mejorarse así los ambientes de aprendizaje y, a la vez, los resultados escolares. Añaden a este dato que la autoeficacia académica puede ser dirigible a un contexto de clase a diferencia de otros sistemas de creencias que son más personales. Por tanto entendiendo más sobre las recíprocas relaciones entre desarrollo de aprendizaje y la autoeficacia académica del estudiante puede surgir un buen enfoque en el desarrollo de las investigaciones sobre el ambiente de aprendizaje

Por otro lado, Stevens *et al* (2000), concibiendo la orientación a la tarea como un elemento constituyente del ambiente, desarrollaron en Primaria un programa basado en el diseño de una estrategia que iría dirigida a estudiantes que presentaban problemas de atención en el momento de realizar determinadas tareas en el aula. Bajo una interpretación cognitivo-emocional de los problemas atencionales, esta estrategia consistía en que el profesor se acercara a estos estudiantes y mediante diálogos cortos animará al alumno a realizar lo que en ese momento se había planificado a la vez que le proponía elaborar su propia propuesta modificando o haciendo más alcanzable la tarea en cuestión. El resultado observado al poner en marcha este programa es valorado por los autores como algo exitoso ya que el profesor puede manejar mejor a estos estudiantes, a la vez que hace mejorar al alumnado entre un 60-

70%. Se subraya asimismo su valía por el hecho de ser una estrategia que se realiza bajo el control de profesores y estudiantes.

# **CAPÍTULO V - ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS**

**1. LÍNEAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA**

**2. EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**3. EL PRINCIPIO DE DIVERSIDAD Y EL CONTENIDO  
CURRICULAR MATEMÁTICO**

**4. EL AMBIENTE ESCOLAR GENERADO DESDE LAS CLASES  
DE MATEMÁTICAS**

## CAPÍTULO V

### ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

---

Al realizar una revisión de las líneas de investigación que existen en torno al área de Matemáticas desde aproximadamente diez años hacia atrás, percibimos que éstas han girado en torno a diversos tópicos que podríamos clasificar así:

- 1) Temas derivados de la propia *epistemología* de la asignatura: Incluimos aquí todos los estudios que centran su objetivo en temas propios (Álgebra, Funciones, Cálculo Diferencial, etc)
- 2) *Líneas de Innovación Didáctica* que son aplicables a esta disciplina
- 3) La *Educación Secundaria Obligatoria* y el área de Matemáticas, tópico que ha reunido últimamente abundantes referencias
- 4) El principio de *diversidad* y las Matemáticas
- 5) El *ambiente* escolar generado desde las Matemáticas.

La especificidad de nuestro estudio y los objetivos que éste ha incorporado nos lleva a centrarnos en los tres últimos puntos de esta taxonomía temática. No obstante, abordaremos brevemente el segundo de ellos - *Líneas de Innovación Didáctica* - y es obvio que dejaremos a un lado todos los que son susceptibles de percibirse como meramente epistemológicos.

## 1. LÍNEAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

Destacamos bajo este bloque tres estudios que, a la perspectiva clasificadora que poseen, se le añade alguna concomitancia con las otras clasificaciones apuntadas.

Ocurre así con el estudio de Alsina (1998) que describe lo que denomina diez utopías que deberían servir de referencia para la actuación docente en clase de matemáticas. De cada una de ellas se derivaría una necesidad de renovación, entendiendo por este concepto todos los procesos, incluidas las investigaciones, que permitan introducir cambios cualitativos en las formas de enseñar o aprender matemáticas. De manera más concreta para este autor renovar desde éste área debería ser una forma de reconducir la labor docente, una forma de incentivar la carrera profesional en un difícil oficio —el del profesor de matemáticas— que no puede ni debe encontrar en la rutina su norma de desarrollo.

De esas diez utopías destacaremos las siguientes:

*a) La utopía de la enseñanza guía de un aprendizaje/ descubrimiento:* La necesidad de enseñar guiando la creatividad y el descubrimiento del alumno, constituiría uno de los grandes retos pendientes. Esto implicaría que en el aula se deba evolucionar de lo que Alsina (1998) denomina “magistralidad” a la llamada “inducción”. Esto nos llevaría a la necesidad de renovación del rol del profesorado, que debe ensayar nuevas dinámicas para dirigir el grupo clase y usar nuevas estrategias comunicativas

*b) La utopía de una matemática interesante y comprensible que eluda dificultades y asegure éxitos:* Explica nuestro autor que se trataría de asegurar un interés constante en los estudiantes por los temas matemáticos tratados, por sus aplicaciones, por la facilidad de su comprensión y por la posibilidad de evaluar bien el progreso alcanzado

*c) La utopía de la enseñanza matemática sensible ante la diversidad del alumnado:* Sostiene Alsina (1998) que el alumno real es un ser concreto al que

debe ofrecerse las mayores perspectivas de desarrollo. Esto desmorona el objetivo de un nivel terminal uniforme pero plantea la necesidad de lo que él denomina como “renovación adaptativa”, que implicaría ser sensibles a individuos y subgrupos y que no marcar un rasero fácilmente superable por todos sino exigir el mejor rasero posible para cada uno

*d) La utopía de una enseñanza matemática arropada por la comprensión social y el estímulo exterior:* Se defiende que los problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas no pueden resolverse o estudiarse bien restringiéndose el análisis al binomio profesorado-alumnado en el interior de un aula. Para el autor esto exige una renovación en el análisis sociocultural, delimitando influencias y responsabilidades. Las crisis familiares, las perspectivas de trabajo, el respeto social por la labor educativa, etc., acaban originando determinadas actitudes y motivaciones que afectan también a las matemáticas.

*e) La utopía de una enseñanza matemática llena de ilusión, pasión y amor:* Sobre esta perspectiva se sostiene que es imprescindible recuperar para la enseñanza la ilusión por hacer todo lo que se hace, la pasión por saber más y resolver los retos intelectuales, el amor por las personas que comparten la aventura. Por esta razón, enseñar matemáticas desde el aula nunca debe remitirse al simple acto de transmitirla sino que es algo más complejo. Esto obliga a una renovación emocional continuada que permita readaptar la enseñanza a las diferentes personas y generaciones cambiantes que por ella transitan.

Nos encontramos por otro lado con Bermejo (1997) quien describió, a través de un amplio detalle de estrategias, un modelo de trabajo con el fin de comprobar que las Matemáticas también pueden servir para desarrollar humanismo en el ámbito escolar. Defiende que este área, conjuntamente con las otras, sirve para formar en nuestros alumnos no solo conocimientos científicos y didácticos, si no que puede ayudar a ser mejor persona.

Advierte, no obstante, que no se puede hablar de formación en valores consensuados sólo desde el Departamento de esta disciplina. Previamente debe haber unos objetivos educativos humanos comunes a toda la comunidad educativa, que luego han de ser programados en las áreas para asegurar que los mensajes vayan todos en la misma dirección y así, después, abordarlos



desde el área de Matemáticas. Se hace preciso también que esos valores se introduzcan en los objetivos generales de la etapa.

Una de las conclusiones expuestas defiende que el tratamiento de esos valores básicos que se realice a través de unos contenidos y unas actividades matemáticas, deben fomentar unas actitudes en nuestros alumnos para que den alternativas y afloren propuestas de compromiso ante ciertos aspectos que recogen no solo los temas transversales sino otros muchos problemas sociales.

En el estudio de Meyer *et al* (2001) se subraya el uso del contexto en los currículos de Matemáticas, óptica de trabajo innovadora y muy recurrente también en estudios recientes. A partir de ello pueden jugar varios papeles el aprendizaje de los conceptos y habilidades matemáticas. Aunque partiendo de la base de que no todos los currículos usan el contexto de la misma manera, se ofrece una estrategia para examinar y evaluar el uso de éstos en los currículos matemáticos.

## **2. EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Pérez Fernández (2000), califica la perspectiva dada por la LOGSE al área de matemáticas de enunciado demagógico si no va acompañada de una adecuada articulación que la haga posible, logro que está lejos de haberse conseguido. Las razones serían:

- Se ha disminuido en un 25% el tiempo dedicado a matemáticas, por lo que habría menos tiempo para atender más ámbitos del conocimiento matemático. El alumnado necesitan de ese tiempo para entender y asimilar los conceptos y técnicas básicas de un nivel; sin un dominio satisfactorio de ellos no se pueden comprender los del nivel siguiente
- Se reduce el tiempo con la pretensión de que además se consiga mayor calidad y además, con atención individualizada a cada estudiante, y surge aquí el siguiente problema: la atención a la diversidad. La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años es ante todo una conquista social irrenunciable, pero la “obligatoriedad escolar no es sinónimo de obligatoriedad curricular”. La realidad del aula es que la heterogeneidad existente la convierte en un elemento de distorsión en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la mayoría de los casos esto resulta inviable: *“Un profesor (de matemáticas) en su aula no puede atender simultáneamente, si no es de forma fraudulenta, a discapacitados, alumnos con desórdenes emocionales, alumnos con graves problemas de índole social y familiar, alumnos con deficiente preparación previa(...), alumnos con comportamientos antisociales, alumnos con pocas aptitudes hacia las matemáticas, alumnos con aptitudes estándares, alumnos con aptitudes muy buenas o incluso excelentes y, por supuesto, a alumnos en las intersecciones no vacías de los subgrupos anteriores”* (423). Esto no es un problema específico para la enseñanza de las matemáticas, pero sí especialmente grave por su propia naturaleza acumulativa

- Es un disparate la promoción de alumnos que no han superado ni siquiera un objetivo mínimo, sobre todo en esta área en donde si no se comprende un nivel básico no se puede acceder al siguiente.
- La unicidad curricular puede sustituirse por otras fórmulas más válidas y socialmente más justas, aunque sí algo más caras. Se trataría de abrir el abanico de programas, a edad más temprana de los 15 años. Se crearían itinerarios curriculares, con adecuados puentes de conexión.
- Compatibilizar la comprensividad con la capacitación para la formación posterior de especialistas es un empeño loable pero mal ejecutado que no satisface a ninguna de las dos necesidades, al menos en el campo de las matemáticas. Por un lado los alumnos con poco interés y motivación no encuentran en los currículos nada adecuado a sus intereses, lo que repercute en su formación y autoestima. Por el otro, el resto de los compañeros ven en éstos que están condicionando la marcha de la asignatura
- Sobre los profesores conviene también una reflexión. Independientemente de las consideraciones anteriores, nuestro sistema educativo adolece de una adecuada organización de la formación inicial y continua de los profesores. Los profesores deben saber en primer lugar matemáticas y aunque ello parezca una obviedad a veces sucede. En segundo lugar un mínima preparación docente que podría incorporarse con unos treinta créditos en los últimos cursos de la Licenciatura de Matemáticas, impartidas fundamentalmente por profesores de Bachillerato con formación suficiente y ocho años mínimos de docencia. Se le añadiría unas prácticas docentes debidamente dirigidas y tuteladas

La Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas “Enma Castelnuovo” (1998) ofrece en un documento algunas reflexiones que –a su juicio- contribuyen a mejorar la educación Matemática en Educación Secundaria. Parten de la base de que la implantación de esta etapa ha generado un desconcierto y una preocupación considerables. Uno de los puntos criticados es el número de horas que se le dedica semanalmente a las matemáticas en las aulas e la ESO. Consideran que de esta forma no es posible desarrollar un currículo de tanta trascendencia en la vida de las personas como lo es esta

materia. Solicitan también una hora semanal más de trabajo conjunto entre el profesorado para poder desarrollar una tarea conjunta en equipo.

Con respecto al profesorado, se sostiene que una reforma exige mucho trabajo y tiempo, que en el caso de los docentes de matemáticas no se les ha motivado ni compensando adecuadamente para que esto suceda. Se ha iniciado la reforma sin que una parte del profesorado tenga aún la formación más adecuada para llevarla a cabo. En opinión de este colectivo queda aún mucho por hacer, tanto en aspectos metodológicos como en determinados temas matemáticos que tradicionalmente han sido ignorados en la formación universitaria inicial.

El currículo lo perciben muy positivo porque ha cambiado proporcionando más importancia a los procedimientos, actitudes, y a la resolución de problemas. Le ha dado asimismo otro enfoque a la geometría y proporciona una mayor presencia del azar y la estadística, en línea con otros países de nuestro entorno.

Sin embargo reconocen que llevar a la práctica cotidiana del aula todos los aspectos recogidos en ese currículo es complejo. Expresan que no todo el profesorado mantiene una actitud positiva ante esos cambios. La utilización de nuevos recursos no se acepta demasiado porque existe una práctica docente tradicional consolidada e inercial, un desconocimiento de la existencia de recursos no tradicionales, una ausencia de modelos prácticos de gestión de clase utilizando dichos recursos y una mitificación del libro de texto.

Se señala que la infraestructura de los centros en referencia al espacio físico de las aulas está pensada para una enseñanza tradicional basada en la lección magistral. Tampoco están muy conformes con las dotaciones del mobiliario de aula.

Con respecto a la atención a la diversidad, admiten el reconocimiento de la diversidad como un elemento positivo y realista de abordar la existencia de diferencias individuales en nuestro alumnado, en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, experiencia escolar, capacidades e intereses. Se afirman en que la diferencia debe verse como la regla, no como la excepción: *“es preciso centrar más la atención en lo que cada alumno puede aprender, atención que en la*

*actualidad está excesivamente centrada en lo que todos deben aprender (p.23)”*

A estas afirmaciones añaden que sin embargo el profesorado vive a diversidad como problema, pues la falta de atención sistemática desde edades tempranas hace que se agudicen los problemas de aprendizaje y las actitudes, lo que dificulta el aprendizaje de los demás.

Las propuestas que se realizan ante la visión de la diversidad, dicen que deben contemplarse como elementos ordinarios de actuación del profesorado, y no como excepcionales para el tratamiento de casos especiales. Concretamente se apuntan las siguientes necesidades de actuación:

- Profundizar en líneas de formación de profesorado para enfrentarse a la diversidad
- Revisión de los objetivos y tareas del profesorado de apoyo para realizar esta tarea
- Dotación suficiente de a los Departamentos de Orientación para que estén bien coordinados con los Equipos Educativos
- Contemplar en los horarios las agrupaciones flexibles, la acción del profesor de apoyo y las reuniones de coordinación
- Mayor dotación de profesores desde la Administración para contemplar la realización de desdobles, profesorado de apoyo suficiente...
- Dotación adecuada de recursos materiales
- Disponer de una hora más semanal para utilizar metodologías específicas que contemplen la diversidad del alumnado
- Que no estén separados espacialmente en centros diferentes los cursos de primer ciclo y segundo ciclo, ya que se entorpece la coordinación de la etapa y la continuidad del ciclo

López (1998) describe un artículo donde se exponen los resultados generales de Matemáticas en Secundaria analizados por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), así como algunos ejemplos de las preguntas que se formularon. Este estudio se elaboró a finales del curso 1996/97. Se trabajó con una amplia muestra de estudiantes procedentes de diversas comunidades autónomas, aunque Canarias no participó con ningún alumno. Al concretar qué saben los alumnos y en qué proporción, el autor explica que se han podido establecer niveles con un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias, pero que en modo alguno esto ha supuesto que esos conocimientos, habilidades y competencias se correspondan con las establecidas en el currículo para esos cursos o edades.

Lo que sucede en Canarias fue también expuesto por el *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa- ICEC* (1999) Este organismo realizó una investigación que incluyó en sus objetivos el analizar la situación y los resultados que se habían generado con la anticipación de la ESO en las áreas de Matemáticas y también en la de Lengua Castellana. Se trabajó con una muestra de 49 profesores de matemáticas y 34 de Lengua Castellana. Al recoger la opinión del profesorado en torno a la experiencia de anticipación de esta etapa, se percibió que éstos consideraban problemáticos varios aspectos. Concretamente hicieron referencia a la falta de apoyo de la Administración, la poca información que habían recibido sobre la LOGSE y la falta de formación acorde con los objetivos de la Reforma. Por el contrario, opinaron que donde menos dificultades habían tenido había sido en el trabajo en equipo y en la colaboración con la familia. En un lugar intermedio, aparecían como factores medianamente obstaculizadores la estabilidad en el trabajo, la atención a la diversidad y la inseguridad ante el cambio.

Sobre el tema de diversidad expresaron en una amplia mayoría que están en desacuerdo con que la atención a la diversidad quede garantizada por un funcionamiento correcto de las tutorías. También muestran desacuerdo mayoritario con que la optatividad proporcione un suficiente nivel de diversificación para la atención individualizada del alumnado. Califican asimismo de insuficientes los procedimientos de individualización existentes en los centros. Sin embargo valoran como importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje la atención a la diversidad.

Al ser interrogados sobre cuáles son los factores que afectan al desarrollo de su tarea docente responden casi con unanimidad que las diferentes capacidades de los alumnos y en segundo lugar las interrupciones en clase. Reconocen que un gran número de ellos no tienen experiencia suficiente en el desarrollo de tareas docentes como para poder fundamentar en ella la introducción de los posibles cambios metodológicos que se intentan conseguir en la ESO.

Expresan que se sienten satisfechos con su profesión; la consideran vocacional y de servicio a la sociedad, pero estiman que una forma de revalorizar la función docente sería mejorando sus condiciones de trabajo. Esperan que su labor sea reconocida y valorada por los padres

Pérez Sanz (1998) coordinó un informe a partir del Seminario de la FESPM que se celebró en el Escorial en 1997 con el objetivo de analizar la implantación de las Matemáticas de la ESO. Entre las conclusiones descritas se afirma que después de encuestar al profesorado, éstos opinan que los contenidos del currículo de esta área son suficientes, poco ambiciosos y adecuados. En relación a lo que denominan “tratamiento de la diversidad” mencionan que es uno de los aspectos que en la actualidad más preocupan al profesorado. Refiere que las preguntas que se hacen los profesores bajo este enfoque son: ¿Qué hago yo para atender satisfactoriamente, dentro de un misma clase, al menos a cuatro o cinco colectivos tipificados de alumnos diferentes? ¿Cómo organizo y gestiono la clase para que la atención a esa diversidad de situaciones de aprendizaje sea un hecho y no meras palabras reflejadas en el proyecto educativo o en el proyecto curricular? ¿Qué hago para no volverme loco?

Ante la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, recoge el cuestionamiento de si todos los alumnos necesitan, demandan, están interesados y pueden aprender las mismas matemáticas. Defiende que la respuesta a esta pregunta la da la optatividad curricular, concretamente el “Taller de Matemáticas” del segundo ciclo, calificada como respuesta innovadora que acerca las matemáticas al mundo real y cotidiano de los alumnos.

Rivière (1998) afirma que en el tiempo transcurrido desde la publicación de los anteriores programas oficiales de Matemáticas se han producido cambios de gran envergadura en la sociedad, que debe tenidos en cuenta en la

enseñanza de las matemáticas. Por ello, el actual programa es un currículo dirigido a un colectivo de alumnos diferente, que se inserta en una sociedad distinta, que no pretende conseguir lo mismo que los anteriores y que debe recoger lo que se sabe sobre la educación matemática desde la elaboración del anterior. En este sentido no parece factible describirlo en términos meramente comparativos con el anterior. Sin embargo, sostiene este autor que la información que se tiene actualmente permite asegurar que la dedicación horaria asignada actualmente a las matemáticas en los distintos cursos de la Secundaria obligatoria no permite enfrentarse adecuadamente a los contenidos precisos. Un rasgo característico que le añade al currículo de esta área es que, al menos en su concepción, trata de responder a las necesidades de toda a casi toda la población escolar entre los doce y dieciséis años. Por esta razón ha de ser un programa suficientemente amplio y abierto como para permitir atender a estudiantes con perfiles muy distintos. Según el autor es éste, quizá, el aspecto más complejo de la construcción y desarrollo del currículo y al que es necesario hacer frente combinando una elaboración e interpretación del currículo oficial suficientemente flexible, con estrategias metodológicas adecuadas. La introducción de determinados contenidos del currículo se han introducido precisamente con la necesidad de atender a alumnos diferentes. Así por ejemplo, se ha desplazado el peso del álgebra hacia otros contenidos, lo que introduce una mayor variedad que facilita el acercamiento hacia las matemáticas de un mayor número de alumnos. Añade Rivière (1998) que una lectura detallada parece indicar más bien que la relación de contenidos tiende a ser enormemente ambiciosa.

Vilella (1998) explica a través de un artículo las diferencias que posee el desarrollo curricular de matemáticas de Secundaria en Cataluña con respecto al resto de España. En esa Comunidad Autónoma el currículo se organizó en los llamados "créditos", que vienen a ser una secuencia didáctica de 35 horas que concreta un módulo de aprendizaje. Los habría de diferente tipo:

- a) *Comunes*: todos los alumnos deben realizarlo
- b) *Variables*: están propuestos por los Centros. Los hay de ampliación, iniciación y de refuerzo.

Aunque existirían también los créditos de *tutoría* y de *síntesis*, en Matemáticas se trabajaría con los dos anteriores, de tal forma que se convierte en práctica generalizada en los Institutos la creación de grupos de nivel estables



durante un curso escolar, usando las horas de posibles refuerzos. Los contenidos que se imparten en estos grupos diferenciados dependen de los centros: en algunos, se tratan temas distintos (refuerzo de niveles anteriores, para unos; ampliación e introducción de nuevos temas para otros); en otros centros tratan de dar los mismos temas pero diferencian la profundización, la complejidad.

### **3. EL PRINCIPIO DE DIVERSIDAD Y EL CONTENIDO CURRICULAR MATEMÁTICO**

Aunque este tópico reúne evidencias bibliográficas dentro del bloque antes expuesto, son también varios los artículos que lo refieren de manera más específica y desde diversos puntos de vista. Incluiremos aquí también aquellos estudios que mencionan cualquier aspecto o faceta individual de los alumnos frente al área de Matemáticas.

Comenzamos con una investigación clásica desde esta disciplina en el tema que aborda. Se trata de la realizada por Gairín (1987). Este autor efectuó un estudio en torno a las actitudes mantenidas por los alumnos hacia el contenido matemático. De manera general llegó a la conclusión de que los factores personales, familiares y curriculares están asociados con las actitudes hacia las matemáticas. Se conseguiría una mejora de esas actitudes en la medida que mejorase:

*a) La imagen de las matemáticas*, asociada muchas veces a una concepción estereotipada familiar de disciplina difícil de asimilar y comprender, propia de mentes privilegiadas.

*b) El currículo de matemáticas*, ya que las experiencias y actividades que se generen de él modificarán las disposiciones internas de los alumnos hacia la materia. Si las Matemáticas no se ligan a la experiencia y a la realidad y no respetan las características de la persona que aprende y las posibilidades de aprendizaje de cada uno, las actitudes no son las adecuadas

*c) Las relaciones profesor-alumno*, en función de cómo se establezcan, generará actitudes positivas. Una buena relación profesor-alumno supone desde el docente:

- Una personalidad equilibrada, con seguridad y confianza en sí mismo y con un interés positivo hacia las Matemáticas
- Una adecuada formación científica y con una base didáctica sólida

- Una relación con el alumno que evita los aires de suficiencia, la intolerancia y la arbitrariedad en sus actuaciones, consiguiéndose así que en el estudiante no se genere temor hacia el profesor y por consiguiente hacia la asignatura
- Que sea compensador de desigualdades
- Que disminuya los niveles de ansiedad hacia las matemáticas, evitando identificar capacidad y buenos rendimientos, disminuyendo el valor de algunos errores, evitando gratificar exclusivamente en función de los resultados, etc.

Font (1994) presenta un estudio sobre la motivación, factor que él considera como más influyente en las dificultades de aprendizaje del área de Matemáticas. En un primer momento realiza una reflexión para justificar esta causa-efecto. Analiza cómo las atribuciones, el autoconcepto o el establecimiento de metas pueden ser factores contribuyentes en el desarrollo de esta capacidad. Posteriormente realiza una propuesta de intervención basada en la prevención de la desmotivación desde etapas tempranas, tales como Infantil y Primaria. Ésta se basaría básicamente en favorecer aprendizajes significativos y en incorporar como contenidos curriculares contenidos de actitudes, valores y normas. Paralelamente se comenta la cantidad de creencias erróneas que se adhieren a la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas. Pasar una escala de actitudes lo considera este autor como aspecto clave para que sepa el profesorado el nivel motivacional que presentan los alumnos hacia esta asignatura.

Marcos (1994) recoge las conclusiones de una reunión de veinticinco profesores de Matemáticas en torno al tema “Matemáticas generales para alumnos singulares”. De una manera genérica afirma que todos los alumnos son singulares y en consecuencia precisan una atención individualizada. Sin embargo, advierte que algunos de ellos poseen unas singularidades específicas que necesitan un grado de conocimiento de sus peculiaridades muy diferenciado, y son éstos precisamente a los que el autor denomina “singulares”. Sobre ellos se hace la siguiente clasificación: a) con disminuciones físicas. b) con disminuciones psíquicas. c) cultural y/o étnicamente distintos. d) con aptitudes muy superiores a la media. Todos ellos tienen “singularidades

especiales”. Según el autor, el tratamiento de estas singularidades es un poderoso motivo de reflexión metodológica. Será importante modificar situaciones de enseñanza, tener los suficientes recursos humanos y materiales y que se impliquen diversos sectores educativos (padres, orientadores, Administración...). Se subraya que no hay que confundir integración con “puesto escolar” y que no debe hacerse ésta en centros en los que falta la más mínima infraestructura tanto humana como material. Se explica también que existirían dos formas para tratar la integración:

a) Cada centro plantea su propio programa de integración atendiendo a las necesidades del entorno, especializándose en el tratamiento de esa singularidad, con apoyo de la Administración

b) La integración debe realizarse en el Centro donde coincida el alumnos con el apoyo de un equipo especializado según las diversas necesidades

La multiculturalidad ha sido también abordada como recurso importante a la hora de la enseñanza de las Matemáticas. Con este enfoque encontramos el estudio de Planas *et al*/ (1999). En su artículo los autores demuestran cómo la diversidad cultural existente entre el alumnado de un aula de matemáticas puede convertirse en un recurso curricular. La multiculturalidad en aumento en nuestras aulas —según estos autores— es una realidad que exige investigar en búsqueda de un currículo integrador y de un modelo metodológico adecuado para todos. Cualquier alumno, sea cual sea su procedencia cultural, posee en potencia recursos y estrategias para enfrentarse a problemas y situaciones matemáticas. La legitimación del conocimiento matemático de origen no escolar favorece la interpretación de las matemáticas como producto cultural. Por otro lado, la aceptación de valores y expectativas asociados a las matemáticas y un enfoque “enculturizador” en el aula repercuten positivamente en todos los alumnos independientemente del grupo cultural al que pertenecen.

Arrieta (1998) incide igualmente en la perspectiva multicultural y plantea en un estudio cómo este área debe dejar de estar basada en las características culturales europeas —lo que el autor denomina eurocentrismo— e incorporar en su currículo un enfoque más intercultural.

Se añade a la perspectiva de la diversidad los estudios sobre el género y la enseñanza de las Matemáticas. Tal es el caso del de Nomdedeu (1999). Su

trabajo pretende analizar los cambios que ha sufrido el enfoque de la diversidad introducido por el tema de género en el aula de Matemáticas y sugerir un modelo de actuación basado en la equiparación de los sistemas de valores subyacentes a las dos subculturas que conviven en el sistema de género. Para ello propone llegar a los distintos valores que conviven en el aula desde la expresión de los deseos, como herramienta evidenciadora de aquellos.

Paralelo a este estudio nos encontramos con el de Sánchez (1994), que muestra un artículo desde donde se revisan las investigaciones y trabajos relacionados con el papel que desempeñan las diferencias de sexo en el aprendizaje de las Matemáticas. Después de señalar las distintas conjeturas que se han ofrecido como explicación a las diferencias en logros y expectativas, se destaca la influencia social y cultural. Concretamente se aborda la relación con los condicionantes sociales, influencias grupales, la propia estructura Matemáticas y la de la propia escuela y los profesores.

Civil *et al* (2000) recogen un interesante estudio combinando la diversidad con el área de Matemáticas. Toman el concepto de participación como noción central en el estudio de situaciones de diversidad en la clase de matemáticas y recuerdan que su enfoque se centra en la creación en el aula de clase de un entorno que potencie y apoye la participación de todos los alumnos. Se hace una distinción entre *participación pedagógica* y *participación matemática*. La primera es la que está legitimada desde la dinámica de aula escogida por el profesor. Si no se produce así, surge el conflicto. Si el alumno habla pero el profesor no considera oportuno que lo haga, tiene lugar una disonancia entre las expectativas del profesor y del alumno lo que deriva a un conflicto. La *participación matemática*, los autores no la definen explícitamente pero por los ejemplos expuestos, se deduce que supone la implicación del alumno de cara a conseguir determinados aprendizajes matemáticos. De esta forma la *participación pedagógica* está al alcance de todos, y la *participación matemática* se restringe a unos pocos alumnos. Un profesor puede proponer un juego matemático en el que todos participarían con facilidad. El problema vendría cuando pide el profesor una generalización o el hallar una estrategia general a partir de lo que se ha jugado o desarrollado.

Aunque los autores plantean múltiples interrogantes que son precisos de resolver en este tema, sí deja claro que el desarrollar experiencias que reflejen

en lo posible las características de aprendizaje que los alumnos tienen fuera de la escuela, es clave en la participación pedagógica y matemática.

Tenemos que destacar en este bloque a Salend (1998), ya que es autor de una de las pocas referencias bibliográficas existentes en donde se relaciona el área de matemáticas con el aula inclusiva. Según este autor las investigaciones sugieren que muchos estudiantes discapacitados experimentan problemas en matemáticas. Como resultado de estas dificultades, la instrucción de los estudiantes con discapacidades se ha centrado en desarrollar su dominio de los hechos matemáticos básicos y las habilidades de cálculo en vez de en la resolución de problemas y habilidades de procesos matemáticos. Sin embargo, siguiendo a Salend (1998), las investigaciones indican que los estudiantes discapacitados pueden mejorar sus habilidades de cálculo y de razonamiento matemático cuando se les enseña a usar la resolución de problemas y se les hace pensar sobre problemas significativos.

Para conseguirlo este autor expone una serie de principios básicos, descritos en un estudio anterior de él (Salend y Hofstetter, 1996) para planificar una aula de matemáticas. Lo podríamos resumir en las siguientes líneas de actuación:

1) *Organizar la instrucción para seguir una secuencia de desarrollo.* Siguiendo este enfoque de desarrollo, se sugiere que los profesores usen una secuencia de problemas de palabras que implique que los estudiantes trabajen inicialmente en problemas de palabras sin información superflua, después progresar a problemas de palabras con información superflua y finalmente crear sus propios problemas de palabras.

2) *Introducir conceptos y presentar los problemas a través de situaciones de todos los días para que los estudiantes puedan relacionar.* Los profesores pueden facilitar el aprendizaje, motivar a los estudiantes y ayudarles a aprender el valor de las matemáticas conectándolas con situaciones y problemas que le sean familiares y útiles.

En la misma línea, continúa sugiriendo Salend (1998), uniendo los problemas matemáticos a otras áreas de contenido, los profesores pueden hacer las matemáticas prácticas, cívicas, profesionales, recreativas. Asimismo pueden conectarlas con aspectos culturales de las vidas de los estudiantes.

3) *Enseñar el lenguaje de las matemáticas.* Como otras áreas de contenido, las matemáticas tienen su propia terminología. Aprender el lenguaje de las matemáticas puede promover la familiarización con las matemáticas y da competencia, comunicación y razonamiento y un marco para resolver los problemas. Se propone que los profesores y estudiantes desarrollen y mantengan un diccionario matemático que contengan definiciones, explicaciones visuales, ejemplos, dibujos y gráficos de la terminología matemática.

4) *Enseñar a los estudiantes a usar ayudas manipulativas y concretas.* Se ha reconocido la importancia de usar ayudas manipulativas y concretas para ayudar a los estudiantes a aprender a razonar y comunicarse matemáticamente

5) *Usar dibujos y diagramas para ilustrar conceptos problemas, soluciones e interrelaciones.* Las presentaciones orales de la instrucción matemática puede complementarse con el uso de ilustraciones. Los dibujos y diagramas de nuevos conceptos y las interrelaciones pueden ayudar a los estudiantes a comunicarse y visualizar las ideas matemáticas, conceptos y soluciones.

6) *Usar instrucciones mediadas por los compañeros.* La instrucción mediada por un compañero puede animar al establecimiento de comunidades en el aula de matemáticas donde los estudiantes trabajen en grupos para comunicarse y experimentar soluciones a problemas matemáticos. A través de la mediación de compañeros, los estudiantes pueden entender las perspectivas múltiples y las soluciones a los problemas matemáticos y apreciar que los problemas matemáticos pueden enfocarse y solucionarse de modos diferentes.

7) *Usar programas matemáticos concretos para guiar y apoyar la instrucción.* Los profesores pueden usar programas matemáticos y currículos para guiar y apoyar la instrucción.

8) *Usar y enseñar a los estudiantes la tecnología.* La tecnología instruccional puede aumentar y apoyar la instrucción de las matemáticas ofreciendo a los profesores y estudiantes acceso a estímulos visuales y auditivos y simulaciones interactivas que puedan hacer que las matemáticas tengan vida para los estudiantes y les ayude a recoger datos reales y explorar soluciones a los problemas

9) *Animar y enseñar a los estudiantes a usar calculadoras.* Las calculadoras pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su familiarización con las matemáticas dándoles la habilidad de aprender, recuperar y comprobar los cálculos, de este modo promueven su independencia y velocidad al resolver los problemas

10) *Ofrecer a los estudiantes instrucción especializada en la resolución de problemas a través de informaciones orales o escritas.* Mientras que muchos estudiantes tienen dificultades resolviendo problemas con informaciones orales o escritas, los estudiantes discapacitados pueden experimentar dificultades especiales al aprender a resolver estos tipos de problemas. que los estudiantes pueden seguir al resolver el problema.

11) *Dar a los estudiantes modelos y claves.* Ya que los estudiantes con dificultades de aprendizaje pueden comprender el proceso usado para solucionar los problemas que requiere la ejecución de varias operaciones en una secuencia concreta, ellos pueden necesitar modelos y claves para guiarlos a ejecutar la secuencia de estas operaciones

12) *Enseñar a los estudiantes a usar técnicas de automanejo y estrategias de aprendizaje.* Las técnicas de automanejo y las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar para ayudar a los estudiantes a resolver los problemas que implican una variedad de procedimientos matemáticos tarea.

13) *Ofrecer retroalimentación.* La corrección de las respuestas se puede confirmar por los profesores. Los profesores también pueden elogiar y reforzar las respuestas correctas y alertar de las incorrectas.

14) *Implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación.* Los profesores deben considerar el usar estrategias centradas en el estudiante que implique que el éste establezca objetivos, elija técnicas de evaluación apropiadas e identifique estrategias instruccionales apropiadas

15) *Evaluar el dominio y progreso a través del tiempo.* Mantener las habilidades es importante para los estudiantes discapacitados, así que los profesores pueden hacer revisiones periódicas y pruebas para evaluar el dominio de habilidades previamente aprendidas. Los profesores pueden dar a los



estudiantes retroalimentación sobre su rendimiento y animarles a anotar sus progresos a través del tiempo.

*16) Unir la instrucción a los tipos de error de los estudiantes.* La estrategia instruccional seleccionada suele depender del tipo de error cometido por los estudiantes.

*17) Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus hechos matemáticos y habilidades de cálculo.* Los profesores pueden promover el éxito de un enfoque de resolución de problemas, ofreciendo instrucción que ayude a los estudiantes a desarrollar los hechos matemáticos y las habilidades de cálculo.

#### **4. EL AMBIENTE ESCOLAR GENERADO DESDE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS**

Bajo éste epígrafe hemos reunido varios estudios. Citamos en primer lugar –por la proximidad geográfica de realización- el de Bethencourt y Báez (1999) que compararon las percepciones de un total de 800 alumnos y 69 profesores de la isla de Tenerife de Primaria y Secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. Se aplicó una versión reducida del *Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)*, con la intención de obtener tanto la visión actual como la ideal y las expectativas de cambio.

Al comparar las asignaturas los alumnos establecieron una clara diferencia a favor de las clases de Lengua, tanto en lo referido a los aspectos académicos como sociales. Sin embargo en los profesores no se detectaron tales diferencias. En comparación con los alumnos, los profesores manifestaron una opinión más favorable del ambiente real y sus expectativas de cambio fueron más acentuadas en las dimensiones estrictamente académicas. Estas mismas expectativas en los alumnos se concentraron más en las dimensiones afectivas y comportamentales. Los profesores de Matemáticas sólo poseen como gran preocupación metodológica el hecho de atender a la diversidad del alumnado e individualizar tareas de aprendizaje y ritmos de trabajo.

Se concluyó en que la naturaleza específica del contenido curricular es un factor decisivo en la organización de la vida de clase tal y como es abordada desde la perspectiva de los ambientes de aprendizaje.

Se constató no obstante que los aspectos afectivo-motivacionales son menos sensibles a las diferencias curriculares que las propiedades más estrictamente académicas o instruccionales.

En el caso de los profesores, las clases de matemáticas tendieron a ser percibidas más favorablemente por su profesorado que las clases de Lengua. En la diferenciación, factor que evalúa el cuestionario con el que se trabajó, hubo diferencias sustantivas en las dos materias. El profesorado de Matemáticas reconoció que se veía obligado a tener que prestar una mayor atención a las

diferencias individuales de sus alumnos. En cuanto a las expectativas de cambio, los docentes de Lengua tendieron a expresar expectativas de mejora en clase superiores a las del profesorado de Matemáticas.

Fueron también Bethencourt y Báez (1999) los que rescataron los estudios comparativos realizados en Primaria, Secundaria y Universidad por Welch (1979) y Kuert (1979). Aunque los calificaron de poco concluyentes ya que se analizaron con instrumentos muy variados, señalaron a partir de ellos lo siguiente:

- En la enseñanza universitaria, las clases de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, tienden a ser descritas por los estudiantes con niveles superiores de obediencia, con mayor formalismo que en las asignaturas de Ciencias Sociales, las cuales se caracterizan a su vez por niveles más altos de independencia y humanismo
- En la enseñanza Primaria y Secundaria, las opiniones de los escolares atribuyen a las clases de Matemáticas mayor formalidad y menor desorganización, a la vez que mayor dificultad y fricción con los compañeros; por su parte las asignaturas de Ciencias Sociales son percibidas como más fáciles y pausadas
- También los estudiantes de Secundaria diferencian claramente los ambientes de aprendizaje de las clases de Lengua y Matemáticas tanto en las variables afectivas como cognitivas, ya que mientras las clases de Matemáticas tienden a caracterizarse por bajos niveles de discusión, ausencia de humor, alta preocupación por las calificaciones y tareas analíticas y memorísticas, en las de Lengua se observan niveles superiores de participación, autonomía, síntesis e interpretación

Hace ya un tiempo, Anderson (1971) describió una investigación realizada en Montreal en la Etapa Secundaria con 62 aulas en las que se impartían diversas asignaturas. Si nos centramos en los resultados que mencionaban al área de matemáticas, hallamos unos resultados que indican que, con relación al resto de la clase, las aulas de matemáticas eran percibidas por los alumnos con un nivel más elevado en fricción, favoritismo, dificultad, desorganización y camaradería y niveles bajos de formalidad y dirección en la meta.

Recientemente Gamoran (2000) aportó un estudio en donde se refleja la importancia que tiene, desde el contenido curricular de esta área, la comunicación entre profesor y alumno y más concretamente la discusión que sea capaz de desarrollar y mantener el docente con sus alumnos para que sea significativo el aprendizaje. En el artículo descrito por esta autora se examina una forma en la cual un profesor puede estructurar una discusión con la clase completa para así responder a la necesidad de incluir las ideas de los estudiantes, con el objetivo de ayudar a todos a aprender matemáticas. Gamoran (2000) sostiene que a través de la generación de ideas, comparando y evaluando, y enfocando, los profesores pueden dirigir sus argumentos a un punto. Surge así el término *funneling* que describe un proceso mediante el cual el profesor pone en evidencia las ideas específicas generadas por los estudiantes para que la clase las persiga, creándose un discurso abierto extenso entre alumnos y profesor. Esta descripción del *funneling* difiere de otras clásicas en la cual el profesor lleva a los estudiantes a través de una serie de preguntas hasta que se produce una respuesta específica. En esta clase, el proceso de *funneling*, los alumnos solicitan y discuten muchas ideas.

Inciendo en el papel del docente, Clarke (1997) investigó los roles cambiantes del profesor de matemáticas asociándolo con el uso de material de Matemáticas innovativo. Incorporó a su muestra a dos profesores de 6º curso. Utilizó una observación participante diaria y entrevistas regulares con los profesores y el personal de enseñanza del proyecto responsables de proveer apoyo dentro del colegio. Entre los resultados se percibió que un profesor demostró poco cambio tanto en las ideas en que se apoyaba como en las prácticas de enseñanza, experiencias que fueron observadas durante el curso del estudio. El segundo profesor demostró un considerable aumento al plantear problemas no rutinarios a los estudiantes y permitirles que se esforzaran juntos hacia una solución, sin sugerir los procedimientos por los cuales los problemas podrían ser resueltos. También proporcionó cada vez más oportunidades estructuradas para la reflexión de los estudiantes sobre las actividades y los aprendizajes. En conclusión, se llegó a percibir que las mayores influencias sobre el crecimiento personal de este profesor parece que fueron la provisión de material innovativo y la oportunidad diaria de reflexionar sobre los sucesos en el aula en conversaciones y entrevistas con el investigador.

Fraser, Malone y Neale (1989) analizaron el ambiente psicosocial de una clase de Matemáticas de 6º grado a través de un estudio de casos con la finalidad de mejorar algunos aspectos de la vida de la misma. Se siguió para su diseño la fórmula de estudio de casos. Después de partir de las percepciones de los escolares sobre el clima actual del aula y teniendo en cuenta sus expectativas de cambio, se puso en marcha un proceso de reflexión con el profesor a fin de introducir modificaciones en los materiales y en las actividades de aprendizaje. Se concluyó en que los cambios estadísticamente significativos obtenidos en el post-test realizado después de tres meses de intervención, constituyen evidencia positiva sobre la viabilidad y la pertinencia del enfoque ambiental para diagnosticar y mejorar las propiedades organizativas del aula.

Goh y Fraser (1995) muestran otra investigación realizada con 1512 estudiantes de Secundaria, en la que se examinó la naturaleza e impacto de la conducta docente y el clima de clase sobre los resultados afectivos y cognitivos de alumnos en clase de matemáticas. También se exploraron en esta investigación las diferencias en el ambiente de clase en función de variables tales como el sexo en el rendimiento, actitudes y percepciones de los alumnos. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de consistentes asociaciones entre el ambiente de clase y los resultados de los alumnos. En función del sexo hallaron que las alumnas perciben las clases de matemáticas más favorablemente a lo como lo hacen las chicas.

Recientemente estos mismos autores (Goh y Fraser, 1998) han vuelto a presentar otro estudio realizado en Singapur en donde se trató de averiguar la relación existente entre el comportamiento interpersonal del profesor, el ambiente de clase y los resultados obtenidos por los alumnos de Primaria en el área de Matemáticas. Bajo un corte cuantitativo, se aplicó una versión modificada del *Cuestionario de la Interacción del Profesor* (QTI) y el MCI (*My Class Inventory*) adaptado y convalidado para su uso en la ciudad de Singapur.

Después de los pertinentes análisis estadísticos se concluyó —entre otras cuestiones— en que los resultados de los estudiantes en Matemáticas, así como sus actitudes, son mejores si el profesor tiene más énfasis en los comportamientos de *Mayor Liderazgo, Amigoso/Colaborador y Comprensivo*. Así mismo si tiene menos comportamientos *Inseguros* y si en el aula hay mayor *Cohesión* y menor *Fricción*.

Franke y Carey (1997) investigaron en torno a la percepción de los chicos jóvenes sobre las matemáticas cuando éstos estaban en un ambiente de resolución de problemas. En el estudio participaron treinta y seis estudiantes de sexto grado pertenecientes a colegios con dos sistemas diferentes. Se trabajó con entrevistas individuales para determinar las percepciones expuestas por los niños con referencia a lo que significa trabajar con las matemáticas y la lógica y cuáles eran las condiciones bajo las cuales ellos mantenían tales percepciones. Estos niños –según explican las autoras- estaban en clases que reflejaban el espíritu del movimiento actual de reforma en la educación de las matemáticas. Los resultados evidenciaron que generalmente, los chicos percibían las matemáticas como un esfuerzo en la solución de problemas. Consideraban muchas estrategias diferentes viables para resolverlos y percibían que una parte integral de la tarea es comunicar el pensamiento matemático. Los niños reconocieron y aceptaron variedades de estrategias de resolución, muchos valoraron todas las soluciones igualmente y asumieron una responsabilidad compartida con el profesor para su aprendizaje de las matemáticas. Se observó también que los niños tenían percepciones variadas sobre lo que significaba tener éxito en las matemáticas, pero el éxito no estaba determinado por la rapidez o por la exactitud.

Según las autoras esta información sugiere que en estas aulas donde se valora la resolución de problemas y donde los profesores tienen conocimientos del pensamiento matemático de los niños, los estudiantes poseen una percepción diferente sobre lo que significa hacer matemáticas de aquellas mantenidas tradicionalmente por los estudiantes. Dadas sus experiencias, no es sorprendente que las percepciones de los niños sobre las matemáticas coincidieran con los objetivos de los actuales documentos de reforma.

Continúan alegando Franke y Carey (1997) que uno podría concluir a partir de estos hallazgos que las percepciones de los niños de cómo es trabajar con esta asignatura, son a menudo las que los educadores de este área dicen que favorecen el aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, escuchando a estos niños se puede intuir que la relación entre percepción y los resultados de sus logros puede no ser tan sencilla. Se advierte que se han dado cuenta de que estos niños ven las matemáticas en formas que hacen difícil predecir su influencia sobre los logros o en las percepciones futuras. Si examinamos con atención las lógicas provistas por los niños con relación a sus percepciones de

las matemáticas, la complejidad y las implicaciones de estas percepciones se convertirían en cuestiones para discusiones futuras.

Mac-Iver *et al* (1986) estudiaron el ambiente de 117 clases de Matemáticas de sexto grado. Entre las conclusiones a las que llegaron destacamos:

- Los alumnos muestran un mayor grado de coincidencia en la descripción del ambiente actual de su clase que en sus deseos de cambio. Por tanto, las puntuaciones medias del aula en las escalas reales reflejan propiedades contextuales, mientras que las puntuaciones ideales expresan características personales cuando son consideradas individualmente
- Los estudiantes expresan que tienen menos oportunidades de tomar decisiones en sus clases de matemáticas de las que le gustaría tener
- En la medida que aumenta el grado de ajuste o de congruencia entre las características actuales del aula y las características ideales, los alumnos muestran actitudes más positivas, mayor grado de implicación así como altas expectativas de éxito en matemáticas. Esta misma incongruencia está inversamente relacionada con el mal comportamiento de los alumnos en el Centro.

Se concluye en que dado que las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento, los profesores deberían propiciar oportunidades reales de toma de decisiones que se aproximen a los niveles demandados por el alumnado

Sobre la interacción mantenida entre los alumnos, nos encontramos con el estudio de Leikin y Zaslavsky (1997). Estos autores describen en un artículo los efectos de los diferentes tipos de interacción entre los estudiantes mientras aprenden matemáticas en un ambiente cooperativo. Los alumnos pertenecían a tres niveles bajos de noveno. Se recogió información a través de la observación del aula, los autoinformes escritos de los estudiantes, y un cuestionario sobre la actitud. Los hallazgos indicaron que -cuando esto sucede- se produce un aumento en la predisposición de los estudiantes, un cambio hacia la interacción

verbal durante la tarea, varias oportunidades para que los estudiantes reciban ayuda y actitudes positivas hacia el método cooperativo.

En concreto, la información de los cuestionarios de actitud señalaron una actitud muy positiva de los estudiantes hacia la comunicación matemática y a sus deseos de tener más oportunidades de comunicarse de forma matemática. Asimismo sus autoinformes indicaron que tienen una necesidad de entablar comunicaciones matemáticas. Por último, la observación del aula señaló la evidencia de que los estudiantes, de hecho, se aprovechan de la oportunidad provista por el método experimental y efectivamente entablan comunicación matemática.

Sin embargo, tal como comentan los autores, aunque los hallazgos de este estudio apoyan la afirmación de que el ambiente experimental cooperativo de aprendizaje del grupo pequeño puede, efectivamente, promocionar las actividades cognitivas de los estudiantes, no está claro el impacto que tiene sobre algunos de los aspectos sociales-afectivos del proceso de aprendizaje. De hecho, el porcentaje relativamente bajo de alumnos que expresaron unas actitudes positivas hacia algunos aspectos social-afectivos, eleva la necesidad de investigar aún más la influencia del ambiente/lugar de aprendizaje implementado. Sin embargo, hay un apoyo a la reivindicación de que los pequeños grupos preserven la diversidad que es típica en ambientes de clase social completos, hablando en términos de la confianza en sí mismo, responsabilidad y relaciones sociales de los estudiantes.





# DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

# CAPÍTULO VI - METODOLOGÍA

**1. CARACTERIZACIÓN DEL MÉTODO: UN PARADIGMA ECOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DEL AULA**

**2. EL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES COMO ESTRATEGIA PARA DISEÑAR LA INVESTIGACIÓN**

**3. DISEÑO Y FASES DEL ESTUDIO**

**4. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS**

**5. PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN**

- Entrevistas
- Observación
- Análisis de Documentos
- El Diario de Campo
- Cuestionario: Inventario de Mi Clase (IMC)

**6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

- Establecimiento de un sistema categorial
- Análisis de los Documentos
- Análisis de los Cuestionarios

**7. EL PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y CONTRASTE**

## **CAPÍTULO VI METODOLOGÍA**

---

Este capítulo ofrece una información nuclear con respecto a cómo es y se ha ido desarrollando esta investigación. Comienza caracterizándose desde el punto de vista metodológico. La secuencia de su realización y su diseño se refieren en el apartado siguiente. Se explica cómo se seleccionaron los Institutos y aulas en donde se realizó el trabajo de campo. Posteriormente se exponen con detalle cada uno de los procedimientos que se emplearon para ir recogiendo las diversas informaciones. Concluido este punto se explica el proceso que se siguió para analizar el contenido arrojado por cada uno de los instrumentos investigadores. Se concluye con unas puntualizaciones sobre cómo se abordó el proceso de triangulación y contraste, estrategias que nos permitieron enriquecer los resultados obtenidos.

## **1. CARACTERIZACIÓN DEL MÉTODO: UN PARADIGMA ECOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DEL AULA**

Taylor y Bogdan (1992) refieren que la metodología de una investigación designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, esto es, la manera de realizar la investigación. Pero este enfoque o posicionamiento metodológico está a su vez determinado en función de nuestros intereses, propuestas y teorías de las que partamos.

Para Goetz y Lecompte (1988) los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Por tanto, la teoría siempre está informando e influyendo en todas las decisiones y tareas de una investigación.

No obstante, tal como explican estas autoras, en las ciencias sociales suelen distinguirse tres niveles de teoría: a) grandes teorías, que son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos. b) teorías formales o de rango intermedio, que son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos c) teorías sustantivas, son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos. En las ciencias sociales no habría demasiada propensión a la construcción y uso de grandes teorías. Se trabajaría más con teorías sustantivas y teorías de rango intermedio.

Taylor y Bogdan (1992) sintetizan los enfoque teóricos de las ciencias sociales en las dos perspectivas clásicas y principales. La primera —el positivismo— busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. La segunda —la fenomenología— quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.

Desde la presente investigación nos situamos y centramos en un paradigma fenomenológico, que como plantea Guba (1983) también lo podemos denominar naturalista, antropológico o etnográfico. Este paradigma conlleva un formato de investigación que se suele calificar precisamente con los mismos términos indistintamente. Naturalista porque, como explican Rodríguez Gómez et al (1996), el estudio no se realiza en el laboratorio sino en el lugar natural en el que ocurren los hechos que nos interesan. Antropológico porque ha sido durante mucho tiempo el modo de investigación básico de los antropólogos. Y etnográfico, que significa literalmente “escritura acerca de la gente”, porque persigue describir la cultura de un contexto. No obstante, actualmente esta tendencia en la investigación está calificándose como investigación cualitativa, a pesar de que, como plantean Rodríguez Gómez *et al* (1996), es un término menos exacto y preciso que los restantes, ya que hace referencia sólo a al tipo de datos que se maneja.

A su vez, la fenomenología está ligada, tal como lo recuerdan Taylor y Bogdan (1992), a una amplia gama de marcos teóricos. Destaca, en primer lugar, el interaccionismo simbólico. Desde este enfoque se atribuye una importancia capital a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. Se concibe que las personas actúan respecto de las cosas y las personas que le rodean en función de los significados que estas cosas tienen para ellas. Asimismo, estos significados son productos sociales que surgen durante la interacción, ya que una persona aprende de las otras personas a ver el mundo. De la misma forma, los actores sociales asignan significados a situaciones u a otras personas o cosas a través de un proceso de interpretación. García Pastor (1998a) añade a estas explicaciones cómo el resurgir del interaccionismo simbólico está dando lugar a una teoría crítica que implica un mayor compromiso por parte del investigador. Refiriéndolo al estudio de las discapacidades, se concibe ésta como una construcción social.

Otra segunda perspectiva teórica sería la etnometodología, que no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio. Para Taylor y Bogdan (1992), bajo esta perspectiva los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los

significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad. En términos de Rodríguez Gómez *et al* (1996), la etnometodología estudia los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas.

Realmente se podrían describir más teorías ligadas al paradigma etnográfico. García Pastor (1998a) sostiene que la investigación cualitativa está asociada a un confuso número de etiquetas filosóficas tales como holismo, constructivismo social, postestructuralismo, y postmodernismo, interpretativismo. Esta autora advierte que sería necesario tener en cuenta el postmodernismo. Este modo de pensamiento posee gran heterogeneidad. Concibe que la realidad se puede expresar desde discursos muy diferentes, siendo un absurdo la pretensión de buscar teorías que expliquen la totalidad, toda la realidad ya que la realidad existe como un texto que puede ser estudiado, que está socialmente construido y que puede ser cambiado. Recordemos que para Hargreaves (1996) el postmodernismo es una situación o condición social en donde tanto la economía, como la política, la educación o la misma persona se organiza en torno a unos principios diferentes a como se venía haciendo anteriormente. Se aleja del centralismo, de las jerarquías y las especializaciones, de las grandes y complejas burocracias, de la identidad colectiva. El postmodernismo se cuestiona las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir.

Si la investigación etnográfica, tal como venimos explicando, posee un marco teórico diferente de aquellas investigaciones asentadas en el positivismo –investigaciones cuantitativas–, es obvio que posea unos rasgos distintivos. Estos rasgos serán también los que singularicen la presente investigación.

Para Stake (1998) una investigación cualitativa se distingue de otra cuantitativa por las siguientes evidencias:

- El tipo de conocimiento que se pretende. Esto significa que no viene dado por los datos que se obtienen sino porque lo cuantitativo busca las causas y lo cualitativo el acontecimiento. Lo cualitativo destaca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. No se trata de dar explicaciones (causas) sino impulsar la comprensión de lo que sucede

- La función interpretativa del investigador cobra gran importancia. Se hace una representación verídica sobre el caso estudiado pero el objetivo fundamental es el estimular la reflexión posterior
- Considera que cada caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno
- El conocimiento es construido, no es descubierto. No se trata de descubrir la realidad externa tal como se percibe a través de los sentidos sino de construir una realidad que ha sido interpretada a partir de los estímulos recibidos y que forma la realidad racional

Taylor y Bogdan (1992) sostienen que es en la forma de encarar el mundo empírico donde podemos observar las características más singulares de una investigación cualitativa. Concretamente se percibe:

- La investigación es inductiva
- Se considera el escenario con una perspectiva holística, esto es, los protagonistas, los escenarios no son variables sino que forman parte de un todo
- Son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que estudian, interactúan con los participantes de un modo natural y no instructivo
- Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
- Aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones
- Todas las perspectivas son válidas
- Son estudios humanistas, se llega a conocer a los participantes de manera personal, se experimenta con ellas lo que sienten

- Se da énfasis a la validez en la investigación
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio
- La investigación es un arte; los investigadores tienen que ser flexibles en cuanto al modo de conducir los estudios

En la misma línea, Goetz y Lecompte (1988) plantean que la realidad social posee un enfoque diferente dependiendo de los supuestos teóricos de que se parta. Estos supuestos lo conceptualizan estas autoras en cuatro dimensiones: inductiva-deductiva; subjetiva-objetiva; generativa-verificativa. Si nos referimos a las investigaciones etnográficas, los supuestos de estas dimensiones serían:

- Inductiva, es decir, el lugar que ocupa la teoría en la investigación no es en el punto de partida. Se empieza con la recogida de datos mediante observación empírica y a continuación se construye, a partir de las relaciones descubiertas sus categorías y proposiciones teóricas
- Al referirse al lugar de la evidencia en la investigación, la etnográfica es generativa porque se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia
- A la hora de orientarse en el modo de formular y diseñar las unidades de análisis de un estudio, los estudios etnográficos se acercan a una estrategia constructiva, esto es, al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental. Una manera contraria a ésta sería la enumeración de unidades de análisis previamente definidas
- Las estrategias para obtener datos son subjetivos, ya que su propósito es reconstruir categorías específicas que los participantes emplean en las conceptualizaciones de sus propias experiencias y en su concepto del mundo



Guba (1983) refiere que el paradigma naturalista, posee unas características singulares que le hace ser antagónico con los paradigmas racionalistas o positivistas. De manera específica se pueden describir las siguientes:

- La naturaleza de la realidad: El paradigma naturalista descansa en el supuesto de que hay múltiples realidades y que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento. A su vez, todas esas partes están interrelacionadas
- La naturaleza de la relación investigador-objeto: El investigador y las personas investigadas están interrelacionadas, cada uno influye en el otro. Esto no evita que se hagan esfuerzos para mantener una distancia óptima entre ellos mismos y el fenómeno
- La naturaleza de los enunciados legales: Se acepta que las generalizaciones no son posibles, que lo máximo que uno puede esperar son hipótesis de trabajo, que se refieren a un contexto particular
- Criterios de calidad: El criterio más importante para medir la calidad de la investigación es la relevancia
- Fuentes de la teoría: Desde un paradigma naturalista se prefiere que la teoría nazca de los datos en sí mismo
- Tipo de conocimiento utilizado: Se insiste en la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito y también expandir ese conocimiento
- Diseño: Al mantener que en un medio hay realidades múltiples que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a las personas que ahí hay, se insiste en un diseño abierto y emergente que se desarrolla en cascada y que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente

- Escenario: La investigación se prefiere llevar a cabo en la naturaleza, estimulando cualquier interferencia que pueda proporcionar el mundo real

Si nos centramos en la temática de nuestro trabajo, podemos situar esta tendencia naturalista o etnográfica de investigación con los modelos del llamado *Paradigma Ecológico de Investigación en el aula* que aportaron Tikunoff (1979) y Doyle (1979,1980)

Este enfoque, surgido en los cinco últimos años de los setenta, percibe la vida en el aula, fundamentalmente, como un intercambio sociocultural. Su significado se podría explicar, siempre siguiendo a Pérez Gómez (1983), en torno a los siguientes rasgos:

a) El propósito de la investigación es describir con detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el contexto sociocultural del aula, por lo que se asume, con todas las profundas modificaciones que ello conlleva, una perspectiva naturalista en la investigación.

b) Se acepta que el aula es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno y del profesor son una respuesta, no mecánica, a las demandas del medio

c) Para analizar así la realidad es preciso que se produzcan aportaciones conceptuales de diferentes ámbitos de la investigación en ciencias humanas, por lo que se confirma su perspectiva interdisciplinar

d) El aula es un sistema vivo, es un espacio social de comunicación e intercambio

e) La vida en el aula, tal como en su momento describió Doyle (1977,1986), posee multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Estos rasgos imponen una serie de exigencias a los diseños del profesor, a los proyectos de investigación y a los modelos de conceptualización de la enseñanza.

f) El interrogante fundamental es por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario de las aulas, por lo que

hay necesidad de investigar lo que realmente ocurre en el aula e inferir razones y motivos del comportamientos interactivo. Se rechaza el preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, ni tampoco se parte de aceptaciones implícitas o explícitas de un estilo docente óptimo.

Los modelos más representativos de este paradigma ecológico, tal como lo manifiesta Pérez Gómez (1983) son –como ya indicamos- los que aportaron Tikunoff (1979) y Doyle (1979,1980).

Para Tikunoff (1979) el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes. Éstas son las que explicarían un particular suceso instructivo. Sólo con dificultad pueden extrapolarse y utilizarse para explicar sucesos que ocurren en otro medio. Éstas variables -denominadas variables contextuales- serían de tres tipos:

- *Variables situacionales:* Son las que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Se incorporan a esta categoría los *objetivos* -tanto del alumno como del profesor- y el *escenario o marco de convivencia* que incluye la configuración del espacio, la organización del tiempo la realización de tareas y el desempeño de roles
- *Variables experienciales:* Serían los significados y experiencias previas que traen consigo los alumnos y el profesor. Estos factores no son un conocimiento pasivo, por el contrario, son activados cada vez que se procesan las nuevas informaciones y experiencias que se viven
- *Variables comunicativas:* La información implicada en un suceso instructivo se transforma a nivel interpersonal, intrapersonal y grupal. En consecuencia, hay que tener presente que los significados se transforman cuando se procesa la información a nivel individual, en el marco de convivencia con los demás y cuando se recibe el mensaje como miembro de un grupo.

Para Doyle (1979, 1980), modelo que para Pérez Gómez es el exponente más característico del paradigma ecológico, el aprendizaje en el aula tiene lugar a lo largo de un extenso período en un grupo social, caracterizado por la existencia de múltiples recursos y dentro de un contexto intencional y evaluador.

Este carácter intencional y evaluador del contexto escolar define el ámbito de significación de los acontecimientos para el profesor y los alumnos. Dado que la evaluación se produce periódicamente, se puede definir como un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Este intercambio establece un conjunto importante de características de aprendizaje, determina los movimientos del alumno y del grupo y configura la forma cómo se experimenta el conocimiento científico en el aula.

En consecuencia, para este autor, el intercambio actuaciones-calificaciones define la estructura de tareas académicas en un aula concreta y éstas serán a su vez las responsables de las demandas de aprendizaje, los procesos de aprendizaje y el comportamiento del grupo. Se puede afirmar que el eje central que define la vida académica es la concreción de la estructura de tareas académicas a través del intercambio de actuaciones-calificaciones.

Por otro lado, conocer las tareas académicas que se requieren en una clase es la primera necesidad del alumno y esto va a definir el clima ecológico, las expectativas colectivas y las normas explícitas o latentes que gobiernan las reglas del juego. El objetivo del grupo clase es superar con éxito la estructura de las tareas académicas que definen el intercambio actuaciones-calificaciones. Es aquí donde se negocian las normas de comportamiento ecológico y los significados colectivos de acontecimientos, personas y procesos.

Como resultado de este proceso de negociación se define la pluralidad de demandas de aprendizaje, que para Doyle (1985) son de tres tipos:

- a) Aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación muy vinculados a la situación, esto es, en el aula lo primero que requiere un comportamiento eficaz es ubicarse con sentido
- b) Aprender a seleccionar las estrategias de procesamiento del material académico requerido en función de la peculiar forma de definir la estructura de tareas, es decir, saber en cada momento si lo que hay que hacer es memorizar, aplicar reglas, buscar problemas, experimentar métodos, etc
- c) Aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan la navegación con éxito a través de las demandas de la vida en el aula

Con este enfoque, el alumno busca la solución satisfactoria de las demandas múltiples que la vida del aula le requiere. Y como explica Doyle (1979) a veces el alumno aprende y desarrolla estrategias para compensar su ignorancia. Alcanza el éxito pero a base de actuaciones-calificaciones que en realidad cortan el circuito de lo que debe ser el proceso para aprender. Se aprenden rutinas, fórmulas de simulación pero sin la posesión real de los procesos y elementos subyacentes.

En esta perspectiva, el aprendizaje del alumno en el aula es situacional, está contextualizado en función de la estructura de tareas académicas y el clima ecológico configurado a través de la negociación del grupo social. Por otro lado, el comportamiento del profesor -como cualquier otra variable de enseñanza- no incide directamente en el aprendizaje del alumno y, como consecuencia, en su adquisición. Su influjo es generalmente indirecto, mediado por la estructura de tareas que define o en la que se incorpora. No sería adecuado tratar en teoría la eficacia de un comportamiento docente determinado o un tratamiento instructivo específico. Su eficacia real se encuentra siempre situacionalmente mediada. Esta mediación, desde la perspectiva ecológica, se transforma en el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje y deber ser el centro de los estudios e investigaciones sobre la enseñanza. En consecuencia, las acciones del profesor en la clase son analizadas como indicadores que proporcionan información acerca de la naturaleza de las tareas académicas y sus caminos de resolución.

## **2. EL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES COMO ESTRATEGIA PARA DISEÑAR LA INVESTIGACIÓN**

Al comenzar la investigación –ya asumido nuestro posicionamiento metodológico- y ante las decisiones que había que tomar para realizarla, se acordó que fueran concretadas bajo la fórmula de un *estudio de casos múltiples*. Consideramos por tanto, tal como sostienen Rodríguez Gómez et al (1996), que el *estudio de casos* es una estrategia de diseño de la investigación.

Según Stake (1998) cuando se selecciona y analiza un caso –o varios a la vez- es porque estamos considerando que esos casos poseen unas cuestiones que merecen estudios propios. Este autor define este tipo de diseño como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, Para Rodríguez Gómez et al (1996) el *estudio de casos* implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

Si nos referimos al diseño de *casos múltiples* – que Stake (1998) lo denomina *estudio colectivo de casos*- podemos referirlo, siguiendo a Rodríguez Gómez et al (1996), como el que utiliza varios casos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Para estos autores, las evidencias que presentan son más convincentes y robustas ya que se basan en la replicación. Esto implicaría, significando este concepto en base a las expresiones recogidas de Yin (1984), la capacidad que se tiene con este diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. Podrá haber replicación literal si hay resultados similares y replicación teórica si son contrarios.

Stake (1998) explica la conveniencia de este diseño en función de los siguientes argumentos. El *estudio de casos* puede ser intrínseco o instrumental. El primero es cuando no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Se posee un interés intrínseco en el caso. El segundo es cuando nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una

situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. Aquí el estudio del caso se convierte en un instrumento para comprender otras cosas. Cuando se utiliza con esta finalidad puede parecer oportuno elegir varios casos y no sólo uno. Cada *estudio de casos* se convierte en un instrumento para aprender sobre los efectos determinadas prácticas o situaciones. Podemos llamar a este trabajo *estudio colectivo de casos*, que como ya hemos expuesto, es el que acoge la línea de investigación antes explicada.

### 3. DISEÑO Y FASES DEL ESTUDIO

Hablar de diseño, según refiere Rodríguez Gómez *et al* (1996), es hacer referencia a un plan que le permita a un investigador situarse en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

Sin embargo, esta realidad no siempre se produce con exactitud en una investigación etnográfica. El proceso de investigación en este tipo de estudios es largo y normalmente se inicia sumergido en múltiples perspectivas oscuras e indefinidas que van poco a poco concluyendo –o aspirando a concluir- con la claridad del conocimiento científico. Afirmaba Woods (1989) que todos los etnógrafos andan a tientas en la oscuridad durante un período pero que pronto “los ojos se acostumbran a la oscuridad, las sombras adquieren forma y poco a poco, ganan en distinción (p.37)” Taylor y Bogdan (1992) expresan que cuando se comienza a observar una realidad en un estudio etnográfico, los rasgos específicos del enfoque evolucionan a medida que se opera. No existe por tanto un estándar a seguir que se pueda llevar a la práctica

Lo que sí podemos establecer son grandes actividades genéricas interconectadas entre sí. Rodríguez Gómez *et al* (1996) las denominan teoría, método y análisis. Especificando algo más estas grandes etapas y apoyándonos en estos autores podemos concretar el diseño de nuestra investigación en función de los momentos que se reflejan en la figura 8. Bajo esta guía caminamos y tomamos diversas opciones entre las diferentes alternativas que se iban presentando.

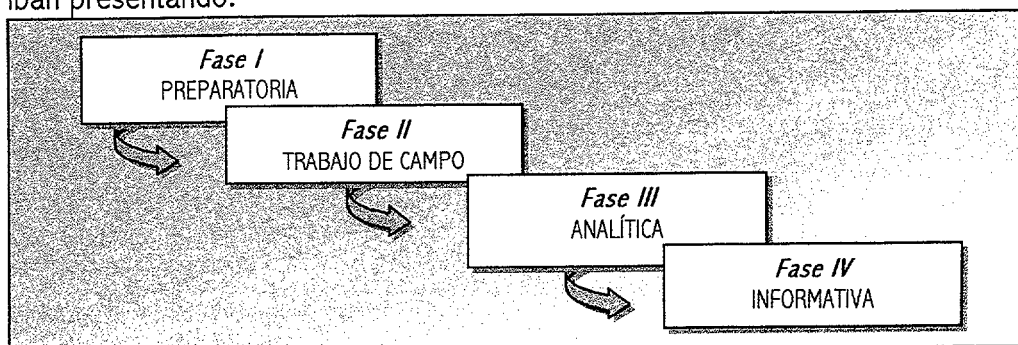


Figura 8: Fases generales de la investigación (adaptación de Rodríguez Gómez *et al*, 1996)



Estas etapas o fases incorporaron a su vez diversas subfases y tareas que hemos desplegado en la figura 9 (ver el final de este apartado) . Los apartados que desplegamos a continuación explican cada uno de esos momentos.

### *Fase I: Preparatoria*

Durante este primer intervalo temporal de la investigación que hemos delimitado, se produjo ante todo un *posicionamiento* personal hacia lo que podía ser la investigación. Era el mes de Julio de 1999. Se reflexionó sobre las líneas de trabajo que ya se habían emprendido hasta la fecha, el bagaje profesional que se poseía y las opciones que cabían bajo el encuadre inicial que se partía. Hubo un hecho decisivo que hizo girar con convicción las líneas de selección. Nos referimos al contacto profesional con la Universidad de Sevilla a través del “Proyecto Sevilla” que dirige la profesora García Pastor y que ya explicamos en la introducción de este informe. Este hecho clarificó y determinó con mayor rapidez el tópico general en el que nos íbamos a centrar

Identificado el tópico, surgió la necesidad de realizar las primeras *revisiones teóricas*. Se trataba, como expresan Rodríguez Gómez *et al* (1996), de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Para Stake (1998) en el comienzo de la investigación, cuando tratamos de establecer un diseño, se requiere “*una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para representar las interpretaciones a otras personas (p. 25)*”

Fue también el momento de elaborar un breve *Proyecto* con la intención de poder ofrecérselo a directores y profesores de los centros seleccionados durante las negociaciones de acceso, tarea investigadora que se deslumbraba como muy próxima. En el contenido de este escrito (ver *anexo X*) se muestra lo que todavía era un plan amplio. Sin embargo, ya concretaba las cuestiones que debían ser abordadas y los escenarios a los que había que acceder para que se produjera el estudio en la línea indicada.

### *Fase II: Trabajo de Campo*

Al posicionamiento inicial, le sucedió la necesidad de *seleccionar los casos* y a la vez ir realizando las oportunas *negociaciones de acceso*. Ya se había puesto en marcha el curso 1999-2000.

Aunque en un punto posterior encontrará el lector mayor detalle en torno a esta actividad, advertimos que *seleccionar los casos* fue un proceso no tan inmediato como se hubiese deseado. Se preseleccionaron cinco Institutos de la isla de Gran Canaria pero siempre bajo la inseguridad de sus respuestas de afirmación. Se planificó también lo que serían los casos ideales entre el profesorado para ser observados.

Pero al querer concretar la apertura de los Institutos y la receptividad del profesorado, surgen algunas dificultades en las *negociaciones de acceso*. En algunos momentos hasta nos aparece cierto pesimismo y escepticismo sobre la viabilidad de esta investigación. Recordamos en esos momentos las frases de Taylor y Bogdan (1992) cuando afirman que *“no siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades hay que seguir”* (p.36)

A pesar de ello, si bien estaba previsto que desde los primeros contactos con los directores se concretara la preselección de las aulas que iban a ser observadas, se resuelve -bajo la carpa de la prudencia- posponer esta solicitud para más adelante. Hay evidencias exteriorizadas por los participantes -recogidas en el diario de campo (ver *anexo VIII*)- que confirman este dato.

Habíamos descubierto que acceder a estos dos campos —el centro y las aulas- no estaban en el mismo nivel. Una capa externa era el centro, otra la vida en las aulas, las más interna. En un principio creímos que después de un buen proceso de negociación inicial estarían disponibles para nuestra percepción las dos realidades. No fue así. Por tanto, las negociaciones de acceso estuvieron presentes en diferentes momentos de la investigación. En un primer segmento, cuando quisimos acceder a los centros preseleccionados para conocer el contexto existente en ellos. Posteriormente, cuando ya se hace necesario el *estudio etnográfico de las aulas* y precisamos que el profesorado nos abra las puertas de sus clases.

Por tanto, nos ceñimos a negociar tan sólo la apertura de los centros en general, con el objetivo de recoger las primeras informaciones. Después de un considerable proceso y de tomar diversas decisiones —que explicaremos más adelante— seleccionamos, por fin, tres Institutos de Educación Secundaria (IES), inicialmente dispuestos a colaborar en la investigación. Aunque con pequeñas diferencias de un Centro a otro, en torno a la segunda quincena de noviembre de 1999 se emprenden las primeras indagaciones. Estamos trabajando con los tres Institutos a la vez que están situados entre sí a una cierta distancia. El trayecto en coche del Centro I al II se resuelve en 20 minutos y del Centro II al Centro III en otros 20 minutos más.

Los primeros contactos que mantenemos persiguen ganarnos confianza frente el grupo humano de estos Institutos. Para conseguirlo entregamos un breve escrito que reflejaba las líneas básicas del proyecto de investigación, al que hemos hecho referencia en la fase anterior de esta investigación. La justificación de esta decisión la encontramos en Woods (1989): *"Hasta ahora, la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; eso es, un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza"* (Woods, 1989:44)

El contenido de este escrito se estructura en cinco apartados:

- Objetivo que se proponía
- Justificación o razones que llevan a emprenderlo
- Las tareas investigadoras que serían necesarias
- Lo que aportaría al Centro esta investigación
- Su posible temporalización.

Ante esto, los tres centros reaccionaron básicamente en la misma línea. Ninguno dio de inmediato una respuesta afirmativa, sino que se emplazó la contestación a una previa consulta con el profesorado a través de una reunión de ámbito, CCP o claustro, que en los Centros II y III requirieron la presencia directa del investigador para que lo explicara.

En estos contactos directos insistimos en el apartado de lo que aportaría al Centro esta investigación. Estábamos convencidos de que si conseguíamos demostrarles verbalmente que con la investigación se puede esperar mejoría en

la enseñanza, serían pocos los que se negarían a ella. Sin embargo, percibimos en las conversaciones inmediatas y espontáneas con el director y las orientadoras de los Centros, que el tema de la entrada en las aulas no se acogía con demasiado entusiasmo. La prudencia nos lleva —como ya hemos señalado— a prescindir, en esta fase, de este deseo.

Quisiéramos añadir, por otro lado, que la apertura real de los centros no fue coherente ni homogénea en los tres centros. Hubo diferencias de respuesta que iremos señalando.

La primera tarea investigadora realizada en los Centros consistió en desarrollar las *entrevistas al equipo directivo* y a algunos *profesores*. Estas actividades se singularizaron con una receptividad total en los tres IES, incluso cuando llevábamos menos de un mes en el escenario de la investigación. Son cumplimentadas en los tres casos por la figura del director. Aunque el Instituto III es el que primero se estrena en esta tarea, la cordialidad define los tres encuentros realizados. Desde este momento, los directores de cada Centro se convierten en el punto de contacto principal cada vez que requerimos alguna cuestión de cara a la investigación; emergen como “informantes claves”. No obstante, en el Centro I la figura de la Orientadora nos está facilitando también cualquier cita o contacto que vamos requiriendo.

El profesorado nos ve entre los pasillos pero todavía mantiene cierta mirada de escepticismo. Tememos que se nos asocie a una figura directamente relacionada con el equipo directivo. Aunque tratamos de entablar con ellos conversaciones causales, se resuelve elegir a un profesor al azar en cada instituto para mantener una *entrevista no estructurada* con ellos. La finalidad es darnos a conocer entre los docentes. Al igual que con dirección, la receptividad es inmediata. Parece que está ocurriendo lo que sostiene Woods en torno a las entrevistas (1989):

*Proporciona una plataforma a la gente para hablar y expresar sus pensamientos íntimos de una manera y con un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana. Esto puede aliviar la tensión y proporcionar la satisfacción de transmitir conocimiento y tal vez contribuir a mejorar el mundo (p.85)*

En los días en que se han concertado las entrevistas con este profesorado, acudimos un poco antes de la hora prevista: nos hacemos ver por el pasillo, nos asomamos por la sala de profesores. Sólo en el Centro III, bajo la

invitación del director, llegamos a compartir espacios coloquiales -la cafetería- en donde se empieza a producir cierta apertura entre el profesorado allí presente. Todos estos *pequeños contactos* se convierten para nosotros en situaciones privilegiadas de observación.

Precisamente, el buen ambiente en torno a la investigación de este Centro, favorece que le entreguemos unos cuestionarios al profesorado. Se trata del *Inventario del Clima Organizativo (ICO)* (García Pastor, 1997b) que deben cumplimentar individualmente y que persiguen una recogida de información más general en torno a los temas investigados. Con el pretexto de recoger los que ya se han contestado -aunque somos conscientes que no es buena la presión inicial- se acude varias veces a este Centro, lo que hace que aumente el acercamiento de la investigadora con los profesores y se produzcan los primeros intentos de negociación y acceso a las aulas.

No obstante, en cualquiera de los Centros, llegar a todo el profesorado está resultando complejo. La observación de su realidad cotidiana no alcanza a todos. Llegan las vacaciones de Navidad y, al menos, ya casi todos nos conocen pero nosotros perseguimos un contacto mayor, aunque, al haber transcrito ya las entrevistas realizadas en esta etapa, van desplegándose unas primeras reflexiones, aunque más con carácter tentativo que final.

Se reinicia la dinámica postvacacional. Uno de nuestros objetivos es ahora que todo el profesorado de los otros dos Centros nos cumplimente el *cuestionario*. Comienza aquí una larga insistencia. Son múltiples las idas y venidas a los Institutos tratando de rescatar la información bajo este instrumento. Los Centros I y II hicieron de esta petición una larga y lenta tarea. No hubo, sin embargo la misma respuesta en el Centro III, aunque no quiere esto decir que se consiguiera el total de participación del profesorado en este instrumento de investigación. Las medidas tomadas por parte del investigador para rescatar un número alto de cuestionarios fueron variadas: continuas llamadas, abordarlos en los pasillos, en la sala de profesores. Incluso en el Centro I, donde hubo menor receptividad, se llegó a situaciones extremas en las que el investigador se situaba frente a los servicios del profesorado durante el recreo para desde allí captar -sin dudar sobre su identidad- a todo el que iba a cumplir con esta obligada cita biológica. A pesar de todo este abatir, el número total de participación no se conseguía elevar. Estas circunstancias nos hicieron -como explicaremos más adelante- desechar este instrumento de investigación.

Aprovechamos cualquier visita, como hicimos en el Centro III, para mantener *encuentros espontáneos* con el profesorado, familiarizarnos con ellos e ir *negociando el acceso a las aulas*. Se rescata también información en torno a los datos que caracterizan el centro haciendo que los directores rellenen unos protocolos. Se recogen las primeras entrevistas no estructuradas pero bajo la iniciativa de los propios profesores que acceden a ello. Esta dinámica es ahora paralela en los tres Centros.

Junto a estas tareas, se ha tanteado en los tres Institutos una *recogida de los documentos* que reflejan la dinámica de los Centros: el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). La respuesta es positiva pero nos encontramos con unos escritos incompletos o con fragmentos parciales de un todo no previsto todavía. El Centro III, no obstante, es el más avanzado pero la información sigue sin ser total.

Es en el mes de marzo cuando, por fin, podemos decir que terminan las negociaciones de acceso a las aulas y en la segunda quincena comienzan ya los *registros observacionales de las aulas*. El proceso ha variado un poco de uno a otro centro.

En el Centro I ha sido el director el que ha negociado directamente con los profesores y nos proporciona un horario cerrado de observación. Nosotros no hemos hablado en persona con el profesorado. Las puertas que se abren son las de Inglés, Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología. Pero desechamos esta última por incompatibilidad horaria con otros Centros. Desconocemos las razones que llevan a este profesorado a acceder a la petición y si hay otros docentes que habiéndolo solicitado, son apartados.

En el Centro II, tal como se percibe en los fragmentos del diario de campo, se hizo un primer intento de acercamiento bajo la petición del director, pero el profesor se niega. Se intenta de nuevo, nuevamente en función del director, acceder a un 3º de ESO que él cataloga como muy conflictivo. Coincide que el tutor de este grupo ha sido el profesor entrevistado inicialmente en los primeros momentos de la investigación. Después de negociar y charlar durante más de una hora con él la posibilidad de acceso, se proporciona una respuesta positiva. Pero por lo pronto, sólo ha sido éste el profesor que accede. A los dos días, sin aviso previo, un profesor de primer ciclo nos hace partícipe, junto con

dos compañeros más, de su deseo de ser observado. Son los que imparten Matemáticas en 1º y 2º de la ESO y la de Lengua Castellana.

A la semana, por propia iniciativa lo hace también la profesora de Matemáticas de ese 3º "conflictivo", pero pone como condición ser registrada a través del vídeo. Se hacen los preparativos oportunos con este fin, e incluso nos cuestionamos realizar todas las observaciones de aula con este recurso tecnológico. Sin embargo, en el momento en que acudimos con la cámara e iniciamos una colocación estratégica de ésta, percibimos conjuntamente que son muchos los ángulos que se pierden y que se nos hace imprevisible saber de antemano en qué lugar del aula surgirá el foco verbal de mayor interés. Los alumnos están también visiblemente alterados. La propia profesora pide que nos llevemos la cámara y accede, no obstante, a que nos quedemos observando en persona lo que sucede en su aula.

En este Centro II, al mes de estar haciendo los registros de aula nos enteramos que una profesora de este 3º nos está localizando con insistencia porque desea que observemos su dinámica de aula. Es la que imparte Música. Nos acercamos a ella y fácilmente llegamos a un acuerdo horario para asistir a su aula. Son ya seis los profesores que se está observando en este Centro.

Por último, en lo que respecta al Centro III, es nuevamente el director el que nos selecciona los casos. Pero incluso él mismo está incorporado a éstos. Notamos también, como ya dijimos en apartados anteriores, que se le ha comunicado a todo el profesorado esta decisión ya que hay una nota en el tablón de anuncios de la Sala de Profesores que así lo anuncia. Sin embargo, el despliegue de profesores a observar tiene que ser recortado desde la investigación por incompatibilidad horaria con los otros dos Centros. Aunque uno de ellos, en el momento en que entramos en su aula, nos pide que nos vayamos; alude ser sustituto y no estar preparado para que le observen. Evidentemente, accedemos a su petición. Al final son cinco los profesores que procedemos a observar en este Instituto.

Al arrancar con estas observaciones etnográficas de aula, se produce un giro importante en las tareas de nuestra investigación. Continúa, de la fase anterior, el propósito de *seguir conociendo los centros*, por lo que rescatamos cualquier *conversación-entrevista* que de manera *espontánea* y voluntaria nos ofrezca cualquier profesor.

En el mes de Abril tenemos ya un total de 14 profesores entre los tres Centros para ser observados en su aula. Las dificultades para llegar a todos y que no se produzcan solapamientos en los horarios se convierte en una preocupación obvia. Se hace necesaria, por tanto, la presencia de otro observador. En este momento, entra en la escena investigadora una colaboradora. Se trata de Ofelia, maestra y estudiante de 5º de Psicopedagogía quien, previo adiestramiento, se incorpora al estudio etnográfico de las aulas. Mantenemos a la vez un contacto casi diario para comunicarnos lo que vamos cada una registrando.

Se establece una dinámica en las observaciones muy fluida. Incluso se comienzan a compartir descansos y recreos que resultan muy idóneos para la comunicación de impresiones. En este escenario se producen las *entrevistas no estructuradas* con el profesorado que estamos observando.

Este intercambio comunicativo nos pone en aviso de la celebración de diversas reuniones propias de final de curso en la que presumimos de antemano la existencia de una información interesante de cara a nuestros objetivos. Bajo una *negociación de acceso* rápida y sin obstáculos con el director, en los tres centros, nos dan vía libre para observar lo que allí sucede. Se selecciona, en cada uno de los IES, la última reunión de este curso de la *Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)*.

Próximos a concluir el curso escolar y con él el estudio etnográfico de las aulas, advertimos que contribuye a la validación de toda la información que estamos obteniendo, el que recojamos información del alumnado para una posterior triangulación. Se utiliza para ello dos fuentes de información. Por un lado, la cumplimentación de un cuestionario (*IMC-Inventario de Mi Clase*) y por otro la petición de la *Memoria* de final de curso donde quedan reflejados los resultados académicos finales obtenidos en este curso por cada clase analizada. Para realizar los cuestionarios colaboran sin problema los propios profesores que hemos observado y para obtener la información de la Memoria que nos interesa, los directores de cada centro nos la proporcionan sin ningún impedimento.

El final de curso empieza a coincidir con lo que Taylor y Bogdan (1992) denominan *saturación teórica*, esto es, se percibe que se ha llegado a un punto



de la investigación en que los datos comienzan a ser repetitivos. Por esta razón, cerramos la fase del trabajo de campo conviniéndolo con el final de curso. De esta manera se espera que se minimicen los perjuicios que, según Goetz y Lecompte (1988), pueden acaecer en los participantes cuando el investigador sale del escenario.

### *Fase III: Analítica*

Nuestra investigación, al combinar el uso de instrumentos de corte diferente, comienza esta fase de análisis reduciendo los datos a partir de un sistema cualitativo —estableciendo categorías— y otro cuantitativo. El sistema categorial es aplicado a las entrevistas, las observaciones etnográficas de las aulas, las observaciones de las reuniones del profesorado y los documentos recogidos. Por el contrario, incorporamos una óptica más cuantitativa a los cuestionarios y al registro categorial resultante de las observaciones de aula.

Ambos procesos abarcaron en el tiempo el período comprendido entre Septiembre del 2000 y Septiembre del 2001. Dada la importancia de estos análisis, en un apartado posterior los detallamos.

A partir de los datos que se iban desplegando se fueron elaborando resultados según los casos seleccionados (cada centro con sus correspondientes aulas observadas). Se procedió posteriormente a una triangulación metodológica y a contrastar los casos estudiados para luego desarrollar unos resultados generales. Por último, se desprendieron las conclusiones, los hallazgos encontrados y algunas implicaciones. En apartados posteriores se da cumplida y detallada cuenta de toda esta información que se prolongó en su realización desde Diciembre del 2001 hasta Junio del 2002.

### *Fase IV: Elaboración del Informe*

Es ésta la última fase de toda investigación. Afirman Taylor y Bogdan (1992) que un informe de investigación cualitativo debe explicar a los lectores diversos aspectos:

- La metodología y los procedimientos utilizados para hacer el trabajo
- El tiempo y la extensión que tuvo el estudio
- La naturaleza y el número de escenarios e informantes

- El diseño de la investigación: cómo se eligieron e identificaron escenarios, informantes y documentos, qué tipo de muestreo se utilizó
- El encuadre mental del investigador. Cuál fue su propósito original y cómo se modificó al transcurrir el tiempo
- Las relaciones con los informantes
- Cómo se analizaron los datos
- Los hallazgos que se encontraron

Rodríguez Gómez *et al* (1996), por otro lado, sostienen que la construcción de un informe cualitativo no tiene claramente establecidos los puntos a abordar o el estilo que debe emplearse. Existe diversidad de enfoques que generan una variedad de estilos a la hora de redactarlo

Teniendo en cuenta estos indicadores hemos ido redactando este informe intentado cumplimentar los mínimos señalados pero adoptando a la vez un estilo de expresión clara, una sintaxis sencilla y un discurso organizado capaz de subrayar lo fundamental y no lo accesorio, consejo que hasta el propio Cervantes advertía señalando que *“los episodios que para ornato de las historias se ponen, no han de ser tan grandes como la misma historia”*

Su redacción, como afirma Woods (1989), no ha sido ajena a ese umbral de sufrimiento que suele producirse en esta fase. Como subraya este autor, la dificultad experimentada no ha sido la carencia de ideas, sino el que conservaran su forma cuando se expresaran. Se ha tenido presente, siguiendo a Woods (1989), no caer en los fallos más comunes: la sobreafirmación, la infraafirmación, el utopismo, el desaliño, el exceso de celo o de exactitud, así como las inadecuaciones teóricas. Mantenemos el deseo de que se hayan cumplido todos estos buenos propósitos.

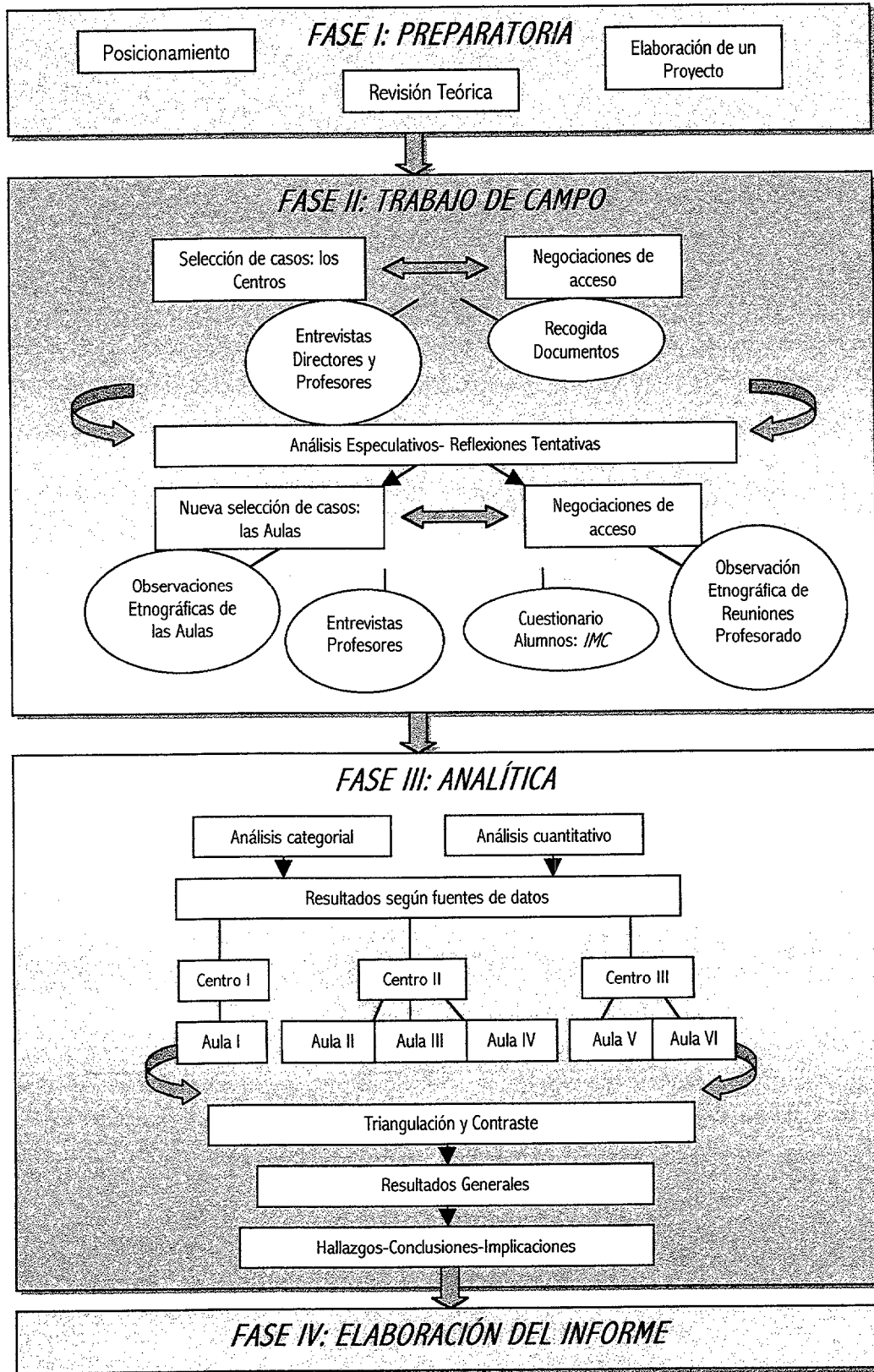


Figura 9: Diseño de la investigación

#### **4. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS**

Stake (1998) formula diversas orientaciones para cuando se hace preciso seleccionar los casos que se convertirán en objeto de estudio. Para él, el caso puede ser un niño, puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación. El caso es uno entre muchos. Mientras estamos concentrados en él, estamos realizando un *estudio de casos*. Por tanto, el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Es un sistema acotado por lo que es más un objeto que un proceso. Aunque no todo constituye un caso. Un niño y un profesor pueden serlo. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesarias para que pueda llamarse un caso. Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de un país lo pueden ser. Pero no es un caso las relaciones que se establecen en las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora.

A la hora de seleccionar los casos Stake (1998) advierte las siguientes condiciones:

- Que haya fácil acceso al mismo
- Que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de la investigación
- Que se pueda establecer una buena relación con los informantes
- Que el investigador pueda desarrollar sus tareas sin obstáculos durante un tiempo
- Que esté asegurada la calidad y credibilidad del estudio

En general, este autor sugiere que para seleccionar los casos es conveniente que se ajusten a los objetivos que nos planteamos y que sean fáciles de abordar a la vez que seamos bien acogidos. Asimismo, no interesa tanto defender la representatividad de la muestra, ni todos los casos se desarrollarán correctamente. Señala también que es importante hacer alguna

valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro.

Desde la presente investigación, los casos que se seleccionaron fueron tres Institutos y seis aulas de la ESO. El proceso seguido para llegar a ello se definió en los términos que describimos a continuación.

### *Los centros*

Los Centros –Institutos de Educación Secundaria (IES)- se seleccionaron bajo lo que Ruiz Olabuénaga (1996) define como *muestreo intencional*, esto es, el muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garantizan mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. Según este autor, el muestreo intencional puede incorporar dos criterios en la selección. Por un lado un *criterio estratégico personal*, caracterizado por que el investigador selecciona los casos más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero...), los que voluntariamente o al azar le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente, lo que Taylor y Bogdan (1992) significan como la técnica de la "bola de nieve". Pero se puede también agregar un *criterio teórico*, es decir, el investigador colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando. Más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada.

A la hora de seleccionar los IES de este trabajo se trenzó de manera complementaria las dos estrategias citadas, llegando a transcurrir dos meses hasta cerrar de manera definitiva la selección de estos casos.

Al comenzar, por anteriores investigaciones en diversos colegios e institutos de la isla, contábamos de antemano con dos informaciones basadas en la experiencia que no podían caer en la desconsideración. Por un lado, sabíamos que no siempre se produce de manera inmediata la llamada y el acogimiento, esto es, tocar a las puertas de un Instituto explicando que

deseamos realizar un estudio no suele acompañarse de inmediato de una calurosa bienvenida. Posiblemente ocurra lo que Woods (1989) nos advierte en torno al profesorado: *"Pueden temer perturbaciones de su propio y delicado equilibrio vital. Los extraños sólo pueden ser percibidos como amenazas a ese equilibrio. A pesar de las seguridades del investigador, también pueden sentir que se les está evaluando. En consecuencia, pueden sospechar un menoscabo de su posición profesional"* (p.43)

Y por otro lado, habíamos experimentado que los centros escolares urbanos que se sitúan en el núcleo de la ciudad, los más codiciados por el profesorado que se estabiliza, es donde más se amplifica esta realidad que señalamos.

A estas dos premisas se añadía el temor de que el claustro de profesores, una vez iniciada la investigación, optase por abandonarla a mitad del proceso por cualquier razón. La imprevisibilidad que ocasiona la mortalidad de la muestra también estaba presente.

Ante este panorama, se opta por seleccionar inicialmente cinco Institutos de Educación Secundaria enclavados en la isla de Gran Canaria, aunque es evidente que no con el propósito de trabajar con todos ellos. Los criterios que se inscriben son:

- La mayoría de ellos -cuatro exactamente- están situados en una zona rural, lo que hace prever una mayor receptividad a los proyectos de investigación
- De este grupo de cuatro se singulariza uno por haber trabajado anteriormente con él en torno a un estudio que trataba de demostrar cómo se sentían los alumnos con necesidades educativas especiales con respecto a sus iguales en el segundo ciclo de Secundaria. Por esta razón suponíamos fácil la posterior negociación de acceso. Estaba catalogado además como centro de *integración preferente de motóricos*, dato capaz de generar, a priori, una información de interés claro al estudio
- Otro de esos cuatro centros rurales fue seleccionado por tener ya en funcionamiento el primer ciclo de Secundaria y figurar, desde siempre,

como Instituto asociado a la impartición exclusiva de BUP y COU. Indagar sobre cómo se organizaba para atender a la diversidad un grupo de maestros frente a otro de profesores con una fuerte profesionalización en etapas selectivas, resultaba expectante para la investigación

- El tercero de los centros rurales es elegido por poseer un dato que no estaba presente en los demás: desde su inauguración había sido un Instituto de Formación Profesional y muy recientemente se había incorporado al organigrama académico de Educación Secundaria Obligatoria. En principio, la convivencia y la tradición docente de ese profesorado se convertían en un foco de interés investigador.
- El último de los centros rurales seleccionados poseía unas características que consideramos de predilección en su momento. Era uno de los Institutos rurales más antiguos de la Isla, ya que cuenta en su haber con una tradición de medio siglo de experiencia académica. Por otro lado, poseía una fama generalizada entre el profesorado por ser un Instituto abierto, inquieto y en donde la convivencia pocas veces es problemática. Estos últimos datos -puramente especulativos en principio- nos generan expectativas de curiosidad en nuestra investigación y a la vez nos lleva a pensar que la receptividad al proyecto externo sea alta.
- Sólo un centro, el quinto, se enclava en una zona urbana, pero se sitúa en un barrio que acoge a una densa población escolar. Suponíamos que así podría contrastarse su planteamiento educativo con respecto a los de zona rural pero que a la vez no se definiría con la impermeabilidad generalizada de los centros urbanos que antes referíamos. Este centro urbano pertenece al grupo de Institutos que más tardíamente se han incorporado a la LOGSE, por lo que se convirtió en un colectivo docente de gran interés para averiguar si este dato afectaba positiva o negativamente a la hora de atender a la diversidad en el aula. Era además un Instituto que matricula un número alto de alumnos y sabíamos de antemano que estaba estructurado su funcionamiento a través de tres turnos independientes -mañana, tarde y noche- Contrastar si con esta infraestructura se hace más viable o no

la convivencia educativa con la diversidad lo consideramos inicialmente como una información de utilidad posterior.

Existían, por tanto, razones y criterios suficientes para acoger en el estudio a todos ellos. Sin embargo, el proceso de las negociaciones de acceso, mas las primeras informaciones del contexto que vamos recibiendo, nos lleva a decantarnos por una muestra formada por tres de los centros citados. Se consideraron idóneos y representativos por las siguientes razones:

- *Centro I:* Instituto de Educación Secundaria enclavado en un barrio periférico de alta densidad de población. Forma parte de los que recientemente se acaban de incorporar a la estructura académica de la ESO y Bachiller. Posee una amplia tradición académica y selectiva al contar desde su inauguración -hace treinta años- con la impartición exclusiva de BUP y COU. En su momento, fue punto de referencia obligada para el resto de los Institutos de la isla ya que se constituyó como primer centro de Bachiller situado en un barrio de la ciudad. Todos estos datos iniciales ya confirmados confluyen con interés, fundamentalmente, para analizar qué ocurre en los claustros y en las aulas cuando el profesorado lleva muchos años sumergido en un sistema educativo diferente y le espera tantos cambios juntos.
- *Centro II:* De características similares al anterior -aunque no tan antiguo y denso en su matrícula- es sin embargo un centro enclavado en zona rural, lo que se prevé como información susceptible de contraste con el Centro I. Los criterios iniciales por los que fue seleccionado siguen manteniéndose: presencia de los dos ciclos de Secundaria y el deseo de observar en el aula los ambientes que generan los maestros frente a los que siempre han figurado como profesores de Instituto
- *Centro III:* También rural, aumenta su interés investigador cuando -después de los primeros contactos- se confirman los datos iniciales antes señalados que lo dibujaban como IES de convivencia no problemática y colectivo abierto a Proyectos externos. Se añade la presencia de un equipo directivo con deseos de cambio

El centro rural que había impartido la etapa de Formación Profesional es eliminado dado que se dilata en exceso el acuerdo del profesorado para



participar en la investigación. Probablemente debido a que no han comprendido el sentido del Proyecto (ver *Diario de campo en anexo VII*)

Por último, el centro de integración preferente de motóricos es también apartado de la muestra por determinadas circunstancias internas que están sucediendo en este centro. El jefe de estudio -principal contacto del trabajo- cursa baja temporal intermitente y el equipo directivo cesa en breve durante este curso. Consideramos que estas circunstancias podrían influir negativamente en la investigación y alargar nuestra presencia allí, por ello, se decide dejarlo

A modo de síntesis, la tabla 3 refleja los datos más significativos de los tres centros que pasaron a formar parte de la selección de casos de nuestra investigación.

ALUMNOS			
Características	Centros		
	Centro I	Centro II	Centro III
Total alumnos ESO	407	358	196
Total alumnos 1º Ciclo	---	151	---
Total alumnos 2º Ciclo	407	207	196
Alumnos con n.e.e.	2	4	---
PROFESORES			
Características	Centros		
	Centro I	Centro II	Centro III
Total profesores	87	65	43
Profesores definitivos	54	51	25
Profesores de Apoyo a la Integración	1	1	1
INFRAESTRUCTURA			
Características	Centros		
	Centro I	Centro II	Centro III
Aulas utilizadas	19	22	17
Aulas en desdoble	19	12	2
Aulas de apoyo	---	1 (16 m.)	---
Tutorías	---	---	---
Biblioteca	1 (130 m.)	1 (70 m.)	1 (180 m.)
Instalaciones deportivas	2 canchas	2 canchas	2 canchas

Tabla 3: Características de los tres Centros seleccionados para la investigación

### *Las aulas*

Para adentrarnos en el *estudio etnográfico de las aulas* se hacía indispensable seleccionar las clases que serían estudiadas etnográficamente. En un principio, considerábamos que serían apropiadas las de 3º y 4º de la ESO, el segundo ciclo, por ser éste el fragmento académico más polémico en torno a la diversidad. Para los Institutos con primer ciclo, se previó también una representación de los dos cursos.

En cuanto a las áreas impartidas deseábamos que hicieran referencia a las áreas instrumentales -lengua y matemáticas- ya que generan en su dinámica un despliegue mayor de diversidad en el aprendizaje. Pero a la vez, fue también nuestro propósito inicial el que pudiéramos observar la interacción social que surge en áreas como Educación Física, Tecnología o Música, materias que proporcionan al profesorado un posible escenario de éxito para los alumnos con mayores problemas de aprendizaje. Se perseguía asimismo el paralelismo de cursos y áreas en los tres Centros seleccionados

Pero la realidad fue otra. En primer lugar, no pudieron seleccionarse estos casos en el comienzo de la investigación como estaba diseñado. Según se desprende de las negociaciones de acceso, no se creó un buen foro de solicitudes al comienzo del trabajo de campo, lo que nos lleva a aplazar esta petición a meses más propicios, cuando aumentasen los niveles relacionales entre profesorado e investigadora. Esto se produjo en el 2º trimestre del curso

Pero hubo otro dato clave para nuestra hipotética selección de casos. Acceder a las aulas de los profesores parece, en principio, una tarea imposible. Por ello, nos vemos obligados a que el criterio estratégico utilizado se defina por la incorporación voluntaria. Sólo aquellos profesores que personalmente lo decidían así, nos abren sus aulas.

Al final, pudimos observar y registrar un total de 6 aulas entre los tres centros correspondientes a los niveles y asignaturas que se reflejan en la tabla 4.

Centros	Aulas y Nivel	Asignaturas
Centro I	3º D	Matemáticas
		Ciencias de la Naturaleza
		Inglés
Centro II	3º A	Matemáticas
		Inglés
		Música
	2º B	Matemáticas
		Lengua Castellana
1º B	Matemáticas	
Centro III	3º B	Matemáticas
		Ciencias Sociales, Geografía e Historia
	4º B	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
		Matemáticas
		Lengua Castellana

*Tabla 4: Aulas y asignaturas observadas en función de los centros*

## **5. PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN**

Para Goetz y Lecompte (1988) la elección de los métodos o procedimientos de recogida de datos etnográficos es un proceso en el que se deben considerar las alternativas disponibles y reexaminar y modificar continuamente las decisiones adoptadas en cada momento. Según estas autoras, van a ser varias las técnicas de investigación etnográficas que dispone el investigador. Se podrían clasificar en:

- **Métodos interactivos:** Se incluye la observación participante y las entrevistas. Los datos se obtienen de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador. Tiene la ventaja de que a través de la interacción personal el investigador puede obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en el estudio. La desventaja es que son técnicas reactivas o intrusivas. El llamado efecto del observador puede llevar a los participantes, deliberada o inconscientemente, a proporcionar al etnógrafo datos falsos o desorientadores.
- **Métodos no interactivos:** Permiten al investigador reunir un material desarrollando una interacción escasa o nula con los participantes. Se incluye la observación no participante y lo que las autoras denominan “recogida de artefactos”.

La selección del método de investigación, según Guba (1983), es uno de los rasgos distintivos que singulariza los estudios naturalistas y racionalistas. Frente a estos últimos que utilizan métodos cuantitativos, los naturalistas hacen uso de métodos cualitativos. Sin embargo, siguiendo con los argumentos de este autor, esta predisposición es tan intensa que el conflicto entre estos dos enfoques de estudio se confunde con frecuencia con el conflicto entre métodos cualitativos y cuantitativos, un error evidente, que *“ha generado mayor cantidad de calor que de luz”* (Guba 1983:150).

Una justificación para este antagonismo confuso lo establece García Pastor (1998a). Esta autora, apoyándose en las afirmaciones de Ferguson

(1993), refiere que el modo particular de recoger la información, organizarla y analizar no implica una elección paradigmática única. Es más adecuado alejarnos del “metodocentrismo” e interesarnos por las diferentes vías de conocimiento y comprensión. Aunque la investigación cualitativa esté asociada a técnicas específicas como la observación y la entrevista, estas técnicas no son específicas de ningún paradigma de investigación o punto de vista epistemológico particular.

La misma línea argumental la defienden Goetz y Lecompte (1988). Ellas explican que la especificación de las diferencias generales de diseño entre la investigación experimental y la etnográfica no excluye el que ambas compartan legítimamente más de una estrategias. Las técnicas experimentales pueden potenciar la credibilidad de un diseño etnográfico. Estas técnicas favorecen la posibilidad de realizar generalizaciones cuando la investigación se lleva a cabo en distintos escenario. También contribuyen a la fiabilidad de los resultados cuando se emplean medidas estandarizadas para describir las variables de un contexto natural.

El presente trabajo de investigación, teniendo presente las argumentaciones descritas, recogió la información haciendo uso de las siguientes técnicas: *Entrevistas, Observación, Cuestionario, Análisis de Documentos y Diario de Campo.*

### **5.1. Entrevistas**

Se han descrito bastantes apologías sobre esta herramienta metodológica. Todas ellas coinciden en considerarla como la favorita del investigador cualitativo. Stake (1998) la refiere como el cauce principal para llegar a las realidades múltiples de un estudio de casos. El caso debe ser observado personalmente pero otros también lo han observado ya o lo están observando. Por eso se hace preciso la entrevista. Taylor y Bogdan (1992) la consideran como “la herramienta de excavar”.

Ruíz Olabuénaga (1996) expresa que a través de una entrevista el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo. Para Woods (1989) es sólo a través de la entrevista como se puede descubrir lo que son las

visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas.

Para realizar la entrevista, según explica Goetz y Lecompte (1988), nos podemos encontrar con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolares y prescripciones. En toda esta literatura, abundan las contradicciones. La razón puede estribar en el marco teórico del que partimos y el modelo de investigación utilizado. Es obvio que conviene ajustarse a las orientaciones que sean consistentes con los fines y el diseño del proyecto de investigación utilizado.

Woods (1989) recoge muchas sugerencias en torno al momento en que está desarrollándose una entrevista de corte etnográfico. Siguiendo sus indicaciones es preciso, a través de las palabras, los gestos, la voz, crear un sentimiento de confianza y relación entre ambos participantes, llegando incluso a controlar conscientemente la propia indumentaria del entrevistador, tratando que sea lo más parecida a la usada por entrevistado. Esmerarse por mantenernos neutrales ante toda la información que nos van proporcionando, aun cuando surjan auténticos ataques a las ideas que defendemos. Hacer un esfuerzo por hacer visible cierto deseo de saber por parte del entrevistador. Utilizar, en aras de la precisión y de la integridad, algunas técnicas que Woods (1989) plantea con la finalidad de apoyar al entrevistado en sus mensajes: control de contradicciones aparentes ("¿no ha dicho hace un momento que ...?"); busca de opiniones ("cree que..."); expresión de incredulidad o de asombro ("¿y eso es realmente lo que están haciendo?"), resúmenes ocasionales ("por lo que me esta explicando se puede decir que..."). Todas estas indicaciones fueron tenidas en cuenta durante la aplicación de las entrevistas que esta investigación requirió.

Se tuvo presente también que para registrar el contenido de la entrevista existe la posibilidad de grabar la interacción verbal mantenida. Aunque advierten Rodríguez Gómez *et al* (1996) que no siempre se debe hacer uso de grabadoras, sobre todo si el entrevistado se niega, situación que en el presente trabajo no se produjo ya que las personas entrevistadas mostraron gran receptividad y apertura desde el principio, aunque en las entrevistas no estructuradas que se mantuvieron, al ser más cortas y surgir muchas veces de manera inesperada, se prefirió recurrir a notas de campo, intercalando resúmenes ocasionales.

El tipo de entrevista que puede utilizarse es otro foco de cuestión a considerar. Goetz y Lecompte (1988) recogen la clasificación de las entrevistas realizada por Denzin (1978):

- Entrevistas estandarizada presecuencializada, es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables
- Entrevistas estandarizada no presecuencializada, se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. Los resultados pueden ser enumerados fácilmente pero la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistados
- Entrevista no estandarizada, es una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

Pero la clasificación que más referencias posee es la que describieron Guba y Lincoln (1981). Para estos autores se puede hablar de tres modalidades de entrevistas:

- Entrevista estructurada: Las preguntas están previamente planificadas y elaboradas y cuando se aplica se sigue el orden riguroso establecido en ellas
- Entrevista semiestructurada: Se establecen posibles bloques temáticos sobre los cuales se va a desarrollar la entrevista. Según cada caso el entrevistador decide la secuencia y el tipo de preguntas que va a realizar. Esta modalidad permite al entrevistador profundizar en aquellos temas que le resulten especialmente interesantes e incluir

cualquier nuevo tema que plantee el entrevistado y que sea relevante para el desarrollo de la investigación

- Entrevista no estructurada: El entrevistador no tiene previsto ni los temas que va a tratar, ni el cómo los va a tratar. Las cuestiones de la entrevista van surgiendo a lo largo del diálogo entre entrevistado y entrevistador. Puede durar una hora, ser un intercambio breve o puede tener lugar durante múltiples y largas sesiones

Cualquiera de estas entrevistas, según manifiestan Goetz y Lecompte (1988), puede adoptar diferentes formas: entrevista a informantes clave, historias profesionales y encuestas. En nuestro caso hemos recurrido a la primera —entrevistas a informantes claves— que consiste en realizar la entrevista a individuos que están en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales —en nuestro caso directores de centro y profesores— y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el etnógrafo.

En referencia a las tipologías descritas, las entrevistas utilizadas en esta investigación fueron, en función de los criterios clasificatorios explicados, semiestructuradas y no estructurada, si utilizamos la taxonomía de Guba y Lincoln (1981). Si por el contrario lo hacemos a partir de la de Denzin (1978), se ajustarían más, aunque no de forma absoluta, a las estandarizada no presecuencializada y a la no estandarizada.

En referencia al primer tipo —semiestructurada o estandarizada no presecuencializada— fue la que se manejó para entrevistar a los directores de los Institutos. Se elaboró, con tal fin, una lista con diversas cuestiones (ver *Anexo X*), preparadas todas ellas para ser comentadas pero siempre con flexibilidad ya que, en función de las respuestas que se arrojaran, podría variar el orden o incluso el número de éstas. Se perseguía que se situaran durante la interacción verbal en torno a cinco grandes cuestiones: caracterización del centro, preguntas generales en torno a su funcionamiento, preguntas generales en torno a la diversidad existente, cuestiones sobre currículo y preguntas sobre recursos. No obstante, la acotación de objetivos —tema explicado anteriormente— que se le aplicó a la presente investigación derivó a que no toda la información



recogida a través de este instrumento fuese utilizada. En páginas posteriores concretaremos este recorte.

Las entrevistas *no estandarizadas* o *no estructuradas* irían dirigidas al profesorado, tanto los que fueron observados en sus aulas, como aquellos que se prestaban de manera voluntaria a este fin y arrojaban sus opiniones. Se pretendía a través de éstas entrevistas que hubiese, más que respuestas objetivamente verdaderas, subjetivamente sinceras y reunir, cuanta más información, mejor. Aunque, como luego ocurrió con las entrevistas de los Directores, éramos conscientes de que en el proceso de análisis, una vez afinados los propósitos de nuestro estudio, mucha de la información recopilada no iba a ser considerada.

Para trabajar con este enfoque, en un primer momento seleccionamos al azar a un profesor de cada centro. La finalidad era darnos a conocer en el colectivo a la vez conocíamos nosotros la primera punta del iceberg que se percibía en torno a la diversidad, o lo que es lo mismo, se buscaba tener un primer contacto con los docentes. Dado el contenido de sus mensajes, se rescataban de inmediato las opiniones vertidas. Al final, el número de profesores entrevistados fue considerable, aunque con algunos se redujo a un breve intercambio de pocos minutos.

Sin embargo, una vez más, la concreción de los objetivos marcados nos llevó a limitar el número de entrevistas a utilizar y posteriormente analizar. Sólo nos quedamos con la que arrojaron los profesores de Matemáticas. Por tanto, el total de profesores entrevistados con los que se trabajó solo llegó a seis.

Con el propósito de no alejarnos del contexto donde tenían lugar los acontecimientos, las entrevistas fueron cumplimentadas en la sala de profesores durante las horas de recreo, en el despacho del director cuando era el caso, en el aula a la salida de los alumnos, en los pasillos a la par que se caminaba y, en algunas ocasiones, en la propia cafetería del Instituto.

Se procuró transcribir lo que se dijo oralmente en estos encuentros a los pocos días de su cumplimentación, sobre todo con las entrevistas más extensas. Fue encargada esta tarea uno de los colaboradores. Pero para evitar que se perdieran los rasgos de humor, los tonos irónicos o las vacilaciones que el transcriptor no había detectado por no tener presencia directa, se revisaban de

inmediato por parte del investigador. Por el contrario, las no estandarizadas fueron transcritas por el mismo investigador al finalizar nuestra presencia en los centros en aquellos casos en que se recurrió a su grabación.

Por otro lado, para asegurarnos que la información transmitida -sobre todo en las entrevistas semiestructuradas- eran realmente mensajes auténticos, tuvimos dos encuentros con los directores, esto es, la entrevista se realizó en dos sesiones diferentes. Tratábamos de evitar así lo que suele ocurrir en un primer contacto: que surja sólo la "fachada pública" y se obvien los mensajes más interesantes.

## **5.2. Observación**

Explican Evertson y Green (1989) que la definición de lo que es la observación está supeditada a los propósitos que acompañen a ésta. En función de éstos se modificará lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registrará y cómo se analizarán los datos obtenidos. En consecuencia, se puede afirmar que la observación es un fenómeno multifacético.

Si concebimos la observación como proceso de investigación, Rodríguez Gómez *et al* (1996) la definen como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con determinado problema. No cabe duda que en este proceso ejercerá gran influencia las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

Según Stake (1998) las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. Este autor establece que la observación cualitativa trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una única descripción del caso. Se trata de buscar buenos momentos y no tanto muchas situaciones de observación repetidas. Asimismo, es importante describir los contextos en que suceden los casos. Aunque si es un estudio instrumental algunos contextos pueden ser importantes pero otros, sin dejar de serlo, tendrán poco interés para su estudio.

La observación como instrumento de la investigación se clasifica en *participante* o *no participante*. Pero esta distinción es relativa según explica Goetz y Lecompte (1988). Estas autoras definen la observación no participante

como aquella que consiste en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Pero como categoría pura, en palabras de estas autoras, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción. Por consiguiente, la distinción entre observación participante y no participante no es tajante en la investigación real. Normalmente los observadores se denominan a sí mismo no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente. Siempre que un investigador observa una escena adquiere roles y status. En el ámbito escolar los investigadores interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal y se convierten hasta cierto punto en participantes.

Rodríguez Gómez *et al* (1996) consideran que la observación participante supone para el investigador adoptar la misma apariencia que lo participantes en los hechos estudiados, asumir las mismas obligaciones y responsabilidades como es el estar allí cuando se abre el centro o entrar y salir del aula cuando toca el timbre. Igualmente convertirse en sujetos pasivos de sus mismas pasiones y convulsiones, participando de las alegrías y decepciones de cada día. La observación participante requiere por tanto una implicación del observador en los acontecimientos que se observan y el dominio de una serie de habilidades sociales.

Desde este punto de vista, el trabajo que aquí exponemos se acogió a una *observación participante*. Si tenemos en cuenta el tiempo que permanecemos en los centros estudiados –curso escolar completo- es difícil pensar que no surgiera esa implicación. Sin embargo, acogiéndonos a las expresiones de Woods (1989), en el momento de recoger los datos que surgían del aula y de las reuniones de profesores –focos de observación con que se trabajó- tratamos de fundirnos con el escenario y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia, adoptando lo que él refiere como la técnica de *la mosca en la pared*.

Se observó, concretamente, los acontecimientos que se producían en el aula por parte de catorce profesores distribuidos en seis aulas durante ochenta

y una sesiones, tal como se observa en la tabla 5. Se advierte una representación de los cuatro cursos de la ESO y la presencia de las áreas de Matemáticas (Matem) -con el mayor número de sesiones registradas-, Lengua y Literatura Castellana (Leng-L), Inglés (Ing), Ciencias de la Naturaleza (C.Nat.), Música (Musc.) y Ciencias Sociales, Geografía e Historia (S.G.Hist).

CENTROS \ CURSOS	1º ESO (Total: 6 horas observadas)	2º ESO (Total: 13 horas observadas)	3º ESO (Total: 45 horas observadas)	4º ESO (Total: 17 horas observadas)
CENTRO I	---	---	C.Nat. (13N): 6 horas Matem. (13M): 5 horas Ing. (13I): 6 horas	---
17 horas observadas	---	---	17 horas observadas	---
CENTRO II	Matem. (21M): 6 horas	Matem. (22M): 6 horas Leng. L (22L): 7 horas	Matem. (23M): 6 horas Ing. (23I): 6 horas Músic. (23MS): 5 horas	---
36 horas observadas	6 horas observadas	13 horas observadas	17 horas observadas	---
CENTRO III	---	---	Matem. (33M): 5 horas S.G.Hist. (33H): 6 horas	Matem. (34M): 6 horas Leng. L (34L): 6 horas S.G.Hist. (34H): 5 horas
28 horas observadas	---	---	11 horas observadas	17 horas observadas

Tabla 5: Distribución de las 81 horas de observación en los diferentes centros, cursos y áreas

Cuando se iniciaron estas tareas de observación, se tuvo la precaución de no realizar anotación ninguna en el primer fragmento de la sesión, con la finalidad de prever un poco posibles reacciones de los participantes que están siendo observados. Este control también contribuía a disminuir las impresiones iniciales del investigador cuando percibía la novedad de lo que sucedía en cada aula.

Por otro lado, para no pasar por alto esa influencia del observador en el contexto, no se le transmitió al profesorado el calendario exacto de observaciones de su aula. Esta medida fue tomada cuando, después de los primeros días entregados a esta tarea, descubrimos -a través de conversaciones informales con los alumnos- cómo un profesor preparaba esmeradamente su

clase (transparencias, trabajo cooperativo...) sólo cuando sabía que tendría visitantes en el aula. Las sesiones observadas, tal como refleja el *Anexo VIII*, no son por tanto contiguas en el tiempo y se reparte su observación con una frecuencia de 5 a 7 sesiones por profesor. El total de ellas por curso, área y centros aparece asimismo contabilizado en el cuadro del anexo citado.

Durante el proceso de observación de la vida en el aula, no hallamos demasiadas dificultades. Se percibía que los alumnos se acostumbraban con rapidez a nosotros, dada la indiferencia palpable que mostraban hacia la observadora. Del mismo modo, el profesorado, exceptuando lo anteriormente expuesto y los instantes en que se iniciaba el periodo de observación, no exteriorizaban rasgos de incomodidad o artificialidad.

No obstante, se dispuso que sería conveniente realizar lo que Woods (1989) califica como *validación del demandado*, esto es, una vez transcritas e incluso categorizadas las observaciones, se devolvió personalmente el relato a los informantes -en este caso los profesores- para que lo apreciaran y nos comunicaran cualquier valoración o sugerencia que creyesen oportuna. Esto se llevo a la práctica en casi los catorce docentes que colaboraron. No se llevo a establecer contacto posterior en sólo dos profesores por haber sido desplazados a otros Institutos y no poder localizarse de inmediato, uno que se encontraba en baja por enfermedad y otro último por no exteriorizar demasiado entusiasmo en poseer esa información.

Se fijó la vía internet como medio de comunicación en caso de querer aportar algún dato nuevo o si percibían desacuerdo entre lo que allí se plasmaba y lo que realmente hicieron. Hasta la fecha de redacción del presente informe, ninguno ha dado respuesta, lo que nos hace pensar en la asunción del relato desde esta perspectiva.

Además de las aulas se observó etnográficamente lo que ocurría en diferentes reuniones de la *Comisión de Coordinación Pedagógica*. Estas observaciones adoptaron las mismas estrategias que las de aula. Sin embargo, al realizarse casi finalizando el trabajo de campo, se consiguieron minimizar algunos errores asociados a las observaciones que Evertson y Green (1989) describen:

- *Efectos de primacía o novedad:* Al haber un conocimiento mayor, por parte de la investigadora, del profesorado y sus reacciones, la impresión inicial al verlos interactuar tuvo un efecto mucho menos distorsionante
- *El no tener en cuenta la propia influencia:* Aunque es posible que surgiera en los momentos iniciales, esta situación disminuyó también dado que el profesorado ya llevaba un curso entero percibiendo a un agente extraño entre ellos
- *El no considerar la simultaneidad de las acciones pertinentes:* Una reunión de estas características no es en sí mismo difícil de registrar bajo esta óptica, ya que la mayor parte del tiempo se producen las intervenciones bajo un controlado turno de palabra.

Si atendemos al foco de interés adoptado en las observaciones, Goetz y Lecompte (1988) expresan que uno de los problemas mayores cuando ya se está en el escenario va a ser la simultaneidad de estos focos de interés. El investigador afronta un dilema de selección: cuánto puede pasar por alto del contexto de la clase sin destruir el significado de las interacciones, o a la inversa. De todas formas, según se explica desde los argumentos que estas autoras exponen, el problema se obvia en parte gracias a los diversos de la interacción social; la información contextual puede ser registrada cuando el profesor está en silencio. Otra dificultad es el factor espacial, el observador ha de situarse lo suficientemente cerca de los participantes para poder oírlos pero no tanto que impida su comportamiento normal. Las distancias aceptables para unos pueden no ser adecuadas para otros. Asimismo la reacción de los participantes a la situación del observador puede modificarse con el tiempo. Pero la movilidad regular en el aula por parte del observador puede ser la solución.

La presente investigación se propuso registrar inicialmente todo lo que sucedía en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que – siguiendo a Udvari-Solner y Thousand (1996)- sabemos que influye directamente en la posibilidad de educar con la diversidad: la organización y gestión del aula, las aproximaciones curriculares que se realizaban y las estructuras de participación que surgían entre los alumnos. La misma intención se incorporó en las reuniones de los profesores ya que se intentó registrar todo

lo que allí se abordaba. La técnica empleada para ello se basaría en la utilización de lo que Woods (1989) describe: un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria.

Se siguió las sugerencias de Goetz y Lecompte (1988) cuando sostienen que los datos recogidos por la observación en una investigación etnográfica son registrados normalmente a mano, configurándose éstas como notas de campo. Hay dos categorías a) bajo nivel inferencial: se formulan de la forma más concreta y precisa posible. Son informes que recogen cuanto dicen los individuos, o son narraciones de sus comportamientos y actividades. Proporciona al etnógrafo sus datos observacionales básicos. Es posible añadir, suprimir o modificar comentarios interpretativos, pero el registro de los protagonistas de las acciones y de las circunstancias de éstas ha de ser lo más exacto posible b) alto nivel inferencial: se introducen comentarios y varía de acuerdo con el esquema analítico seguido. Las notas de campo de nuestra investigación fueron de bajo nivel inferencial añadiéndoles comentarios interpretativos según se iban sucediendo.

Evertson y Green (1989) describen de manera más extensa los modos de registrar y almacenar observaciones. Se plantea que es posible recoger información bajo un sistema categorial, un sistema descriptivo, un sistema narrativo o un registro tecnológico.

El primero de ellos –el categorial- es un sistema cerrado en el que previamente se han fijado unas categorías. Lo que interesa son muestras de conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un período dado. Los límites de los acontecimientos suelen pasarse por alto. No se ajusta, desde ningún punto de vista, a los objetivos y propósitos de esta investigación.

El segundo –descriptivo- es más abierto y las categorías pueden o no estar prefijadas. Las conductas son seleccionadas y registradas mediante símbolos verbales y/o transcripciones. Generalmente se usa junto con registros permanentes. Se persigue identificar procesos genéricos a partir de la exploración de situaciones específicas y generalizar dentro de cada caso. Tampoco sería el sistema de registro al que desde esta investigación nos hemos acogido.

El tercero de ellos – narrativo- es un sistema abierto y sin categorías prefijadas. Sería el modo de registro que más se ajusta a los objetivos de nuestro trabajo, por lo que ha sido el que se ha adoptado tanto en las observaciones de aula como en las reuniones de profesores. Según lo explican Evertson y Green (1989) se parte de la base de que el significado se considera específico del contexto. Se hace preciso tener en cuenta los límites de los acontecimientos antes y durante la observación a efectos del registro en vivo. Lo que se selecciona ocurre dentro de los límites establecidos de forma natural. Se anotan amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita –que en nuestro caso fue escrita- y se hace en un lenguaje cotidiano. La meta del investigador que lo utiliza reside en obtener descripciones detalladas de los fenómenos, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones concretas. En definitiva, se pretende comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.

Existen diversos tipos de sistemas narrativos. De los que describen estas autoras – registro en diarios, incidentes críticos, descripción de muestras o notas de campo- sería este último –tal como ya advertimos antes- el adoptado. Es definido por ellas como un relato por escrito de lo que ve, oye, experimenta y piensa el investigador durante su actividad de recoger datos y reflexionar. Se refiere a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio.

En referencia a los registros tecnológicos basados en la utilización de fotografías, vídeo o magnetofón, aunque podrían haber completado las anotaciones de campo recogidas en el aula, se optó por no utilizarlas. Explican Goetz y Lecompte (1988) que la utilización de éstos supone limitaciones serias. Las cámaras y los aparatos de grabación pueden registrar numerosos datos que el investigador olvidaría o pasaría por alto y en consecuencia, aumentar la fiabilidad de un estudio. Sin embargo es información no codificada ni clasificada y sólo registra lo que el investigador decide. Por un lado realizan una abstracción y, al mismo tiempo, pueden llegar a almacenar una cantidad de información excesiva. Son también medios costosos.

Continuando con las opiniones de Goetz y Lecompte (1988), se reconoce que las notas de campo ofrecen una información menos completa debido a su posible carácter idiosincrático, al hecho de que pueden reflejar los intereses de cada investigador y a que muestran datos hasta cierto punto



preseleccionados. Por ello, su codificación enumerativa y exacta resulta más difícil que la del material almacenado con medios automáticos, lo que puede obstaculizar los esfuerzos por establecer cuantitativamente su fiabilidad. Sin embargo, realizado de forma adecuada el registro de observaciones mediante notas de campo puede ser menos reactivo que la utilización de instrumentos automáticos, hacer que los participantes se comporten con mayor naturalidad y pasar más desapercibido. Asimismo puede generar más datos flexibles que los obtenidos con los otros instrumentos. Equipos del tipo de cámaras muy sofisticados y difíciles de manejar pueden interferir el procedimiento de recogida de datos a menos que sean utilizados por investigadores diestros en su uso, hecho que estaba lejos de darse desde esta investigación.

### **5.3. Análisis de Documentos**

Expresa Stake (1998) que casi todos los estudios de caso requieren de alguna forma examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones y cosas parecidas. A veces pueden constituir una base de datos o mediciones clave para el caso y otras, muy a menudo, sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente.

Goetz y Lecompte (1988) lo refieren como recogida de artefactos, esto es, datos que indican sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas. Tienen su origen en las técnicas empleadas por los historiadores para investigar escritos del pasado y la de los antropólogos cuando examinaban objetos construidos por los pueblos antiguos. Adaptado al campo de la educación por los etnógrafos puede suponer analizar el diario de una profesora, datos demográficos, materiales curriculares, etc.

Woods (1989) alega que la utilización ponderada de éstos constituye un apoyo útil para la observación. Insiste también en que pueden reemplazar a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil estar presente en persona aunque a veces puede constituir el cuerpo principal de datos. Clasifica este autor los materiales escritos que pueden ser analizados en documentos oficiales, personales y cuestionarios.

En el desarrollo de esta investigación se manejaron documentos oficiales, que pueden incluir, según Woods (1989), registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos

confidenciales sobre alumnos, archivos y estadísticas, manuales escolares, periódicos y revistas, textos, libros de ejercicios etc. Pocos estudios cualitativos, según este autor, podrían dejar de tomar en cuenta al menos algunos documentos de éstos. En opinión de Taylor y Bogdan (1992) un análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas fuentes de comprensión novedosas. Las investigaciones cuantitativas que persiguen hechos objetivos no suelen considerar útil este procedimiento precisamente porque lo consideran de naturaleza subjetiva, hecho que por el contrario todo etnógrafo apoya.

En el trabajo que aquí se describe se analizó el *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)*, planificación anual que de manera obligatoria todos los centros deben cumplimentar a instancias de la Consejería de Educación Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias. Este documento debe ser remitido a la Administración con la finalidad de que ésta apruebe lo que los Centros proyectan en torno a la atención a la diversidad y, en consecuencia, se les dote de los recursos económicos, materiales y humanos necesarios.

Asimismo, se analizó la *Memoria* de final de curso de cada Instituto para extraer uno de sus principales apartados: los resultados obtenidos en la actividad docente durante el curso en el que se desarrollaba el trabajo de campo.

Aunque se recopilaron también algunos fragmentos del PCC (Proyecto Curricular de Centro) y del PEC (Proyecto Educativo de Centro), se tomó la decisión final de descartar del análisis estos documentos. En general estaban todavía incompletos y se hacía difícil su posterior contraste ya que no presentaban homogeneidad intercentro en la finalización de sus apartados.

#### **5.4. El Diario de Campo**

Constituye una técnica complementaria cuando se están utilizando los clásicos métodos etnográficos como la observación y las entrevistas. Explica Elliot (1993) que en él no sólo se anota lo que va sucediendo sino cómo se va sintiendo el investigador, por tanto las narraciones del diario no sólo han de informar de los hechos sino también deben transmitir la sensación de que se ha estado participando, para lo cual, han de introducirse anécdotas, sentimientos o reflexiones personales.

Taylor y Bogdan (1992) sugieren que puede ser una buena idea llevar un diario detallado durante el período de entrevistas. El propósito es doble. En él se puede anotar el bosquejo de los temas que se van a tratar lo que ayudará a desarrollar este intercambio verbal. Pero también el diario puede cumplir la función de “los comentarios del observador”, registrando cualquier nota de campo de la observación participante. Todo esto ayudará a orientar futuras entrevistas y a interpretar los datos ulteriormente. Igualmente es válido para llevar un registro de conversaciones con los informantes fuera de la situación de entrevista.

Con esta finalidad, esta investigación utilizó el Diario de Campo. En el *Anexo VII* se detalla el texto resultante del uso de este instrumento. Como todos los diarios partió de un día concreto -cuando se inicia el proceso de negociación de acceso a los centros- y se decidió finalizar en el momento en que comienzan las observaciones de aula, ya que se considero que a partir de este punto, lo que iba sucediendo cada día formaba parte de los registros observacionales del aula o de las entrevistas o reuniones de los profesores.

### **5.5. Cuestionario: *Inventario de Mi Clase (IMC)***

Rodríguez Gómez *et al* (1996) definen el cuestionario como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador y basada en un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos.

No toda la bibliografía que se centra en la investigación etnográfica hace referencia a los cuestionarios como método de recogida de la información. La justificación aportada es que tradicionalmente han pertenecido a un estilo de investigación opuesta a la que aquí abordamos. Sin embargo, tal como explica Woods (1989), actualmente esta posición se ha suavizado, siendo menos los investigadores que ven en su uso la asunción de un paradigma enfrentado. Para este autor los cuestionarios poseen la siguiente utilidad desde un paradigma naturalista:

- Como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales

- Como punto de inicio para el uso de métodos más cualitativos
- En la confirmación de los encuestados

Los cuestionarios serían utilizados por el etnógrafo como algo subsidiario de técnicas interpretativas. Rodríguez Gómez *et al* (1996) mantienen que si se desea utilizar con este enfoque cualitativo se deben respetar en su elaboración y administración las siguientes exigencias:

- Debe ser un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad
- Ha de considerarse como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos
- En el momento de su elaboración deben haber partido de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte
- El análisis de los datos del cuestionario debe permitir que la información se comparta por participantes en la investigación

Asumiendo los argumentos que aquí exponemos, el trabajo de investigación que describimos hizo uso de dos cuestionarios estandarizados: a) El *IMC* (Inventario de Mi Clase) dirigido a los estudiantes b) El *ICO* (Inventario del Clima Organizativo) a cumplimentar por el profesorado. Sin embargo, como ya adelantamos en un punto anterior, la baja participación de respuesta de los docentes a este último cuestionario, nos llevó a tomar la decisión de excluirlo en el análisis. En el Centro II no se alcanzó ni un 20% de participación. Y en los dos IES restantes se contó con un índice de respuesta algo más elevado pero sin superar demasiado ese porcentaje. En consecuencia, desde este apartado nos centraremos tan solo en la descripción del IMC.

Este instrumento (en inglés *MCI: My Class Inventory*) mide dimensiones del clima o ambiente de clase de los niveles educativos que podrían corresponderse actualmente con el último curso de Primaria y el primer ciclo de Secundaria ya que -según explica Fraser (1998)- aunque al principio fue desarrollado para aplicarse en la escuela de Primaria, ha demostrado también su utilidad en los niveles de Secundaria -más concretamente en el *junior high school*- sobre todo cuando se han experimentado dificultades de lectura con otros instrumentos. Razón ésta que ha justificado su utilización en nuestro trabajo. Tanto desde las observaciones como desde las entrevistas

cumplimentadas, hubo siempre una información constante que nos avisaba de los bajos niveles del alumnado en las técnicas instrumentales básicas. Se consideró que manejar otros cuestionarios hubiese podido conllevar dificultades de comprensión o fatiga en su cumplimentación.

El IMC fue diseñado inicialmente por Anderson (1973) con el propósito de trabajar con una fórmula simplificada del LEI (*"Learning Environment Inventory"*). No obstante, Villar (1992) indica que quien mencionó por primera vez el IMC fue Walberg en el año 1969, aunque se limitó a citarlo con un peso secundario. En la primera versión este cuestionario poseía las cinco dimensiones que todavía conserva (ver tabla 6) pero con 45 preguntas, esto es, con nueve items por escala. Más adelante Fisher y Fraser (1981) modificaron el instrumento suprimiendo 7 preguntas con lo que se redujo a 38 items y cinco escalas. Posteriormente, dado que siempre ha existido una constante en las peticiones de los profesores en torno a los cuestionarios de ambiente para que se rebaje el número de items y se hagan formatos más cortos, se volvió a modificar el MCI (Fraser y Fisher, 1983). El número total de preguntas se redujo a 25 y el formato se hizo más sencillo y se adaptó para que pudieran corregirse a mano. El desarrollo de estos formatos cortos, según explica Fraser (1998), se basa fundamentalmente en los resultados de algunos enunciados analizados cuando fueron pasados los formatos grandes a una muestra muy grande

Fraser (1998) percibe diferencias de este cuestionario con el LEI en cuatro aspectos importantes. En primer lugar, con el fin de minimizar la fatiga de los niños este cuestionario contiene sólo cinco dimensiones de las originales quince escalas del LEI. En segundo lugar, los vocablos utilizados en los enunciados se han simplificado para facilitar la lectura. Se añade en tercer lugar que el formato de respuesta utilizado en el LEI se ha reducido en el MCI a un formato de respuesta de "Si-No". Por último, las respuestas de los estudiantes al cuestionario se hace en la misma página y no en la hoja de respuesta aparte que se utilizaba en el LEI lo que provocaba muchas confusiones.

Han sido muchas las investigaciones en las que se ha utilizado este cuestionario. Igualmente se han modificado aspectos básicos de su diseño de manera *ad hoc* en función de las características de la investigación. Hay referencias de cómo Sinclair y Fraser (1997) hicieron uso del MCI y el WIHIC en un trabajo desarrollado por el propio profesor en los niveles más elementales de Primaria, pero creando un sólo instrumento que es la síntesis de esos dos.

Asimismo, Goh, Young y Fraser (1995) han utilizado el MCI de manera exitosa con un sistema de respuesta con formato de tres puntos (nunca-algunas veces-casi siempre) resultando una versión modificada que también incluía una escala más (“orientación a la tarea”) de las cinco que posee

En España Villar (1992) publicó un trabajo en donde demostraba la validez de este instrumento sobre una importante muestra de 40 aulas de la provincia de Sevilla pertenecientes al ciclo superior de la entonces EGB. Utilizó para ello la versión de 38 ítems del MCI. Esta adaptación española pasó a llamarse IMC (Inventario de Mi Clase). Posteriormente García Pastor y García Jiménez (1993) realizaron una validación española con la versión corta de 25 ítems del MCI. Es precisamente con este modelo de cuestionario con el que hemos trabajado en nuestra investigación (ver *Anexo IX*)

IMC (Inventario de Mi Clase)	
Escalas	Definición
Satisfacción	Grado de entusiasmo y acuerdo puesto en las actividades de la clase.
Fricción	Grado de tensión y disputas entre los alumnos
Competitividad	Énfasis de los alumnos por competir unos con otros; oposición y rivalidad existente
Dificultad	Grado en que los alumnos encuentran dificultad en el trabajo de clase
Cohesión	Grado en que los alumnos se conocen, ayudan y son amigos entre sí; nivel de comunicación existente

*Tabla 6: Escalas y dimensiones del cuestionario IMC*

## **6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Goetz y Lecompte (1988) definen esta fase de la investigación como un proceso de reducción de grandes cantidades de datos para su tratamiento.

Sin embargo, se ha de advertir que siguiendo a Goetz y Lecompte (1988), se ha tenido en cuenta que los etnógrafos analizan la información que disponen a lo largo de todo el estudio ya que la importancia concedida a los significados de los participantes hace imposible completar la selección de métodos y técnicas de recogida de datos previamente a la entrada en el campo. Es lo que Woods (1989) denomina *análisis especulativo o reflexión tentativa*, aspecto que precede al análisis final pero que constituye, según este autor, un eslabón básico en la espiral de comprensión de la realidad estudiada. Se llega a afirmar que es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Para Taylor y Bogdan (1992) el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa ya que recoger datos y analizarlos van de la mano. En el presente trabajó –tal como quedó reflejado en la descripción del diseño– se ahondó en diversos momentos en esta tarea, lo que dio lugar a la toma de decisiones en diversos puntos de esta investigación.

### **6.1. Establecimiento de un sistema categorial**

Una vez concluido lo anterior y con ello el trabajo de campo y toda una serie de decisiones, se tuvo como referente lo que Goetz y Lecompte (1988) describen como técnicas conceptualmente más comunes para analizar los datos por parte de los etnógrafos. Concretamente serían:

*a) Teorización:* Es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Se asemeja a los procesos de cognición que el ser humano realiza en sus comportamientos diarios: se procesa y recoge la información, se abstrae, se compara, se aplican experiencias pasadas, se solucionan problemas y se configuran las ideas. Cuando esto mismo lo hacemos de manera formalizada y sistematizada se

convierte en una investigación. Las tareas formales que constituyen esta teorización son:

- *Percepción*. se pasa de registrar todo lo que tiene interés dentro de una esfera perceptiva a limitarse luego a unas unidades de análisis determinadas. El establecimiento de estas unidades de análisis es una de las tareas más importantes del tratamiento de datos. Son divisiones perceptivas que guían la recogida de análisis y son medios de convertir datos brutos en subconjuntos manejables
- *Comparación, contrastación, agregación y ordenación*. Son tareas básicas para poder establecer esquemas de clasificación en categorías que organicen los datos. Constituyen el proceso mediante el cual el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura. Las preguntas generales son: qué fenómenos son semejantes entre sí, cuáles van unidos y cuáles no. Las categorías más frecuentes suelen ser las primera en aparecer
- *Determinación de vínculos y relaciones*. Son tareas detectivescas de seguimiento de pistas, búsqueda y exclusión de casos negativos y examen de toda indicación causal relacionada con los fenómenos. La guía para estos procedimientos la proporcionan las respuestas de los participantes a las preguntas del etnógrafo, así como las triangulaciones con distintas agregaciones y ordenaciones de los datos
- *Especulación*. Es el establecimiento de inferencias. Supone una actividad conjetural, un juego probabilístico con ideas. Permite al investigador ir más allá de los datos y conjeturar lo que ocurrirá en el futuro, basándose en lo aprendido acerca de los constructos y los vínculos entre éstos y en la comparación entre los resultados de ese aprendizaje y sus conocimientos sobre los fenómenos

Las autoras comparan este proceso de teorización con las actividades que hacen los niños con los juguetes: clasificar según el tamaño, el color, la forma, encajar en huecos, construir desmontables.... La diferencia obvia es que los criterios para clasificar, comparar no son tan simples como las que utilizan los niños.



*b) Estrategias de selección secuencial:* Son estrategias que demuestran cómo en la etnografía recoger y analizar no son procesos separados, como tampoco lo es el juego y el juguete en el niño. Se trata de un proceso abierto con el que, a medida que avanza la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis. Comienza una vez se han recogido datos suficientes para empezar el análisis. A través de ellas se definen y analizan subpoblaciones de personas o cosas que despiertan el interés del investigador a lo largo del estudio.

Se incluyen dentro de éstas las siguientes: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes y el muestreo teórico. Éste último consiste en la búsqueda cuidadosa de la teoría que mejor se ajuste a los datos de que se dispone. Para ello se eligen casos por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar.

*c) Procedimientos analíticos generales:* Son aquellos que permiten desarrollar las dimensiones existentes en los enfoques con que puede abordarse la realidad (inducción, generativo...). Incluyen:

- *Inducción analítica:* Implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; a tal fin se desarrollan tipologías a partir de los casos iniciales que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos.
- *Comparaciones constantes:* combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas
- *Análisis tipológica:* consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más “mundana” desde las concepciones cotidianas o del sentido común.
- *Enumeración:* Son utilizables para el control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos

Casi con las mismas perspectivas, Taylor y Bogdan (1992) proponen un enfoque en el análisis orientado al desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Implica varias etapas:

- *Fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.* es preciso leer repetidamente los datos, seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, buscar temas emergentes, elaborar esquemas de clasificación, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. Los conceptos son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos. Leer también material bibliográfico. Desarrollar una guía del trabajo que responda a la pregunta de qué trata este estudio, es decir, escribir una frase o sentencia que describa el trabajo en términos generales. Algo así como los títulos y subtítulos
- *Codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio.* Para ello se desarrolla antes de nada un sistema de categorías. Se codifican todos los datos en función de esas categorías tratando que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa. Se separan los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación. Si ha sobrado información se puede revisar pero normalmente ningún estudio utiliza todos los datos recogidos. Se refina el análisis realizado. No hay líneas generales que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar un teoría. Los autores recuerdan que un solo dato es suficiente para desarrollar una categoría conceptual para la categoría
- *Comprender y relativizar los descubrimientos,* es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Distinguir los datos solicitados de los no solicitados, tener en cuenta la influencia del observador sobre el escenario, nuestros propios supuestos

Stake (1998) también plantea estrategias para el análisis llegándolas a reducir a dos tipos. Concretamente afirma que el estudio de casos se basa en dos estrategias: la *suma categórica* o la *interpretación directa*. No obstante, en los estudios instrumentales —que en páginas anteriores ya se advirtió que definía nuestra investigación— sería preciso disponer de más datos y de

mediciones categóricas. Sin embargo, defiende este autor que la naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador determinaran la estrategia a seguir.

En el momento de crear el sistema categorial desde esta investigación, estrategia que bajo un enfoque u otro aluden todos los autores citados, se tuvo como base argumental también los planteamientos de Bardin (1986). Para él la categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, analogía y a partir de criterios previamente definidos. Las categorías serían secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos y que tienen como primer objetivo suministrar por condensación una representación simplificada de datos brutos. El criterio de organización puede ser variado. En nuestro caso, fue *semántico*, esto es, es precisó recurrir al significado que conlleva cada categoría.

Siguiendo con Bardín (1986), la categorización puede emplear dos procesos inversos:

- Si se proporciona el sistema de categorías, los elementos se distribuyen de la mejor manera posible a medida que se los va localizando. El autor lo denomina el procedimiento de las “casillas”
- Cuando no está dado el sistema de categorías, sino que es la resultante de la clasificación analógica y progresiva de los elementos. Es el procedimiento de los “montones”. La entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación

En la investigación que aquí describimos se analizaron los datos, tal como Goetz y Lecompte (1988) advierten, utilizando varias de las estrategias citadas, tanto para categorizar las informaciones dadas por las observaciones como para las entrevistas y el análisis de documentos. En ningún caso se hizo uso de programas tecnológicos de análisis cualitativo.

### *A) Categorización de las observaciones de aula*

De manera más concreta, si nos referimos al *sistema categorial de las observaciones de aula* se siguió el siguiente proceso. Obedeciendo los

propósitos que ya nos habíamos fijados desde este trabajo, nos centramos, mediante un procedimiento analítico general de inducción, en examinar los registros obtenidos buscando unidades de información que reflejaran el *ambiente del aula* bajo la conceptualización —ya descrita en páginas anteriores— que se otorgó a este constructo.

Recurrimos a procesos de comparación constante utilizando, por un lado, las estrategias de los “montones”, esto es, la entrada conceptual de cada categoría y subcategoría no se definía hasta el final de la operación, proceso que se alargó en el tiempo debido a la extensión de la información con que contábamos, llegándose a codificar varias veces toda la información contextual para dar consistencia al sistema obtenido. Pero a la vez se hacía también uso de las estrategias de “las casillas” o el análisis tipológico, es decir, partíamos de categorías ya establecidas asociadas al concepto de ambiente a través de escalas de observación o cuestionarios, e íbamos distribuyendo la información en esas categorías.

Éstas se seleccionaron previamente haciendo un análisis de las dimensiones que incorporan los muchos cuestionarios y escalas de observación que evalúan el ambiente de clase, seleccionándose de manera total —en su terminología y significado— las que corresponden con el *Inventario de Mi Clase (IMC)*, cuestionario que se cumplimentó en las clases observadas. Del resto de las escalas, se extrajeron en unos casos el concepto y la terminología pero en otros tan sólo se utilizó el vocablo empleado para etiquetar la escala, pero se le despojó del significado inicial atribuido.

El total de categorías y subcategorías creadas se agruparon, en un principio, reuniéndose en ellas de manera conjunta tanto las interacciones de los alumnos-alumnos como alumnos-profesores. Se concibió que si, por ejemplo, mencionábamos la *cohesión* debíamos hacer referencia a la que observamos en todos los participantes del aula, es decir, los alumnos entre sí y los profesores-alumnos, evidencias que bajo la observación eran fáciles de registrar. Sin embargo, al incorporar el propósito de triangular la información obtenida a través de las observaciones con la arrojada por los alumnos en el cuestionario IMC, avistamos que no podíamos contrastar dos categorías iguales en su término pero diferentes en su conceptualización. Los ítems del inventario IMC solo interrogan la *cohesión* —por seguir con el mismo ejemplo— en referencia al grupo de iguales.

La justificación anterior nos lleva a establecer, al final, el despliegue de categorías y subcategorías que se explana en las tablas 7, 8 y 9. En ellas se diferenció, tal como se observa, la interacción que pueden mantener los alumnos entre sí con la que se establece entre docentes y alumnos. Así mismo, se creó un bloque en donde se incluyeron aquellas que mostraban cualquier comportamiento o actitud del alumno hacia las tareas de clase. En definitiva, se agruparon las categorías y subcategorías en los siguientes bloques:

a) *Interacción entre alumnos*: Refiere las formas en que el alumnado se relacionaba entre sí. Dentro de esta perspectiva se incluyeron las categorías *competitividad, fricción y cohesión*. La conceptualización de éstas, así como su origen quedan explicados en la tabla 7

b) *Disponibilidad a la tarea*: Recoge las categorías que reflejan actitudes y/o comportamientos de los alumnos hacia las tareas o acontecimientos que surgen en el aula. Bajo este enfoque se definieron las categorías de *satisfacción del alumnado, dificultad en la tarea, desconexión con el trabajo y formalismo*. La conceptualización de éstas, así como su origen quedan explicados en la tabla 8.

c) *Interacción profesor-alumno*: Ésta perspectiva agrupa dos modos polarizados de interacción entre docente y alumno, que dan lugar a las dos grandes categorías aquí incluidas. Por un lado estaría la *comprensión profesor-alumno* y por otro la *oposición profesor-alumno*. La conceptualización de éstas, así como su origen quedan explicados en la tabla 9

Una vez clasificada la información de la forma que se indica, se procedió a agrupar espacialmente en una tabla los fragmentos constitutivos de cada categoría. A lo largo de todo el *Anexo II* se percibe con claridad la estrategia seguida.

Posteriormente se enumeraron y cuantificaron los segmentos de cada categoría y subcategoría hallándose las correspondientes frecuencias y porcentajes. No se hizo uso de ningún sistema informático de análisis de información cualitativa. Según Rodríguez Gómez *et al* (1996) los valores numéricos surgen a partir del cómputo de elementos diferenciados, con un criterio temático, en el cuerpo de datos cualitativos. Al transformarse en

números, los datos cualitativos resultan más fácilmente manejables que cuando se presentan en forma de palabras y textos.

A partir de este cambio de código y centrándonos en la *interacción profesorado-alumnado*, descubrimos que podíamos analizar y representar con mayor claridad los resultados cuantificados obtenidos en este bloque si utilizábamos una estrategia basada en el estudio clásico del *Modelo de Conducta Interpersonal del Profesor* de Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993) descrito en el capítulo IV de este trabajo.

Con este propósito se diseñó la *gráfica 1*. Tal como se percibe hemos cruzado dos ejes. El vertical representa el grado de *oposición* mantenido por el profesor. El horizontal la *comprensión* evidenciada. Al cruzar estos resultados por la media de los porcentajes obtenidos desde cada aula en esta dimensión han surgido cuatro zonas bien diferenciadas que combinan en grado diverso la *oposición* y la *comprensión* del profesorado cuando interactúa con el alumnado. En función del sector ocupado por cada docente y las subcategorías halladas en este bloque, tendríamos el siguiente significado

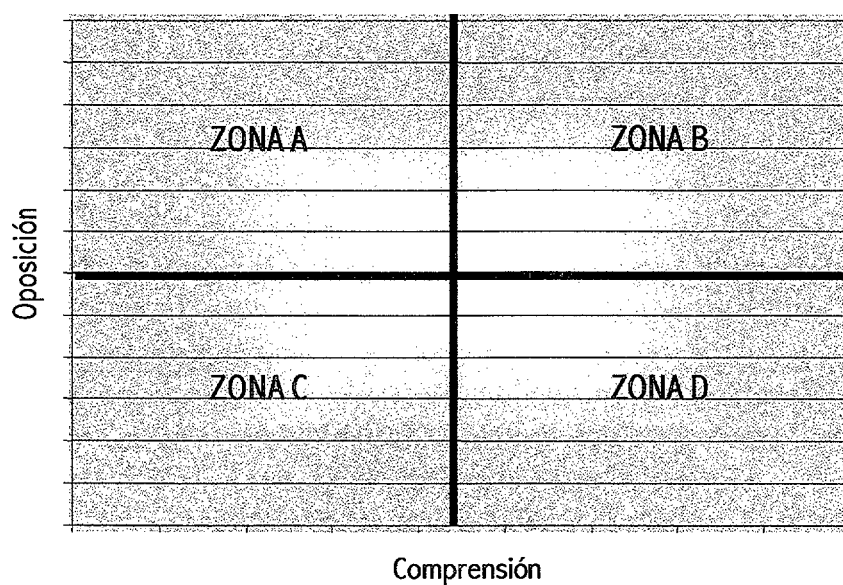
- *Zona A:* Profesor que se *opone mucho* a sus alumnos, esto es, hay frecuentes instantes de antagonismo y tensión encubierta, se imprime velocidad al ritmo de enseñanza-aprendizaje, se omiten las intervenciones de los alumnos, se favorece más a unos que a otros e incluso en ocasiones surgen mensajes de descrédito. Por otro lado, son escasos los segmentos en que el docente consigue conectar con los estudiantes ya que muestra *bajos rasgos de comprensión*. En consecuencia no emergen momentos de humor compartido, no se establece una relación personalizada, la flexibilidad del profesor es escasa, la valoración a las producciones de los alumnos surge en muy contadas ocasiones y en ningún momento se llegan a diversificar tareas en función de las capacidades de los estudiantes
- *Zona B:* Profesor que en sus comportamientos suele dar muestras de una *alta comprensión* al alumnado por lo que es fácil registrar en el ambiente de clase a un docente flexible ante los planteamientos que surgen, que personaliza la comunicación con sus alumnos, que desprende con facilidad mensajes de valoración, que comparte situaciones de humor con los estudiantes y que llega incluso —en

algunos instantes- a planificar tareas diferentes según las características de sus alumnos. Sin embargo, la existencia de todos estos rasgos no le exime de vivenciar en la interacción con sus alumnado variados segmentos propios de un docente que *se opone a su grupo clase*. Por tanto, a la vez que mantiene los comportamientos descritos, salpica la relación de algunos momentos de descrédito, favoritismo, llega a imprimir velocidad en el ritmo de clase, omite algunas intervenciones de los estudiantes, se respiran instantes de tensión y antagonismo e incluso se puede llegar al descrédito verbal hacia el alumno.

- *Zona C:* Docente que mantiene una interacción con una *baja oposición* pero que, a pesar de ello, su *comprensión* también es *baja*. El resultado podría ser un profesor que establece una interacción escasa, no definida, ya que existe un ambiente poco tenso, con mínimos momentos de tensión, donde no aparecen situaciones de descrédito, ni favoritismo ni omisión. Pero estos descriptores en el perfil de su interacción no se acompañan tampoco de fases de valoración, flexibilidad o personalización. Tampoco es capaz de crear un tiempo de humor compartido ni de proponer a sus alumnos una diversificación de tareas
- *Zona D:* Profesor de *altos comportamientos comprensivos* hacia el alumno y con *escasos rasgos de oposición*. Estaría aquí localizada la zona más adecuada si emitiéramos un juicio de valor en estos compartimentos resultantes. Es un docente cargado de mensajes valorativos a los estudiantes, que se ríe de manera compartida con ellos, capaz de ser flexible ante los imprevistos surgidos, que personaliza la relación y que —aunque no en muchos momentos— llega a desplegar un abanico de tareas diversas en función de las capacidades del alumnado. En el ambiente de su clase apenas existen segmentos de antagonismo, no se respira tensión, el ritmo de enseñanza-aprendizaje está acorde a las características de sus alumnos, tiene presente cualquier aportación de ellos, con lo cual no se omiten sus mensajes ni se favorece más a unos que a otros

Obviamente, en cada una de estas zonas existirían a su vez grados diversos que permitirían perfilar con más detalles cada una de las interacciones de los docentes.

Este proceso de análisis gráfico ha sido aplicado a los profesores de Matemáticas, ya que constituían un grupo aunado por un mismo criterio y en consecuencia de fácil contraste.



Gráfica 1: Zonas de Interacción del Profesorado- Alumnado



INTERACCIÓN DEL ALUMNADO			
ORIGEN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ORIGEN
Término y concepto del IMC	<i>Fricción entre alumnos:</i> Tensiones y disputas habidas entre los alumnos	<i>Incordia:</i> Los alumnos se molestan entre sí. Entre ellos se producen situaciones de disconformidad	Inducida
		<i>Rechaza:</i> Los alumnos no quieren trabajar junto con otros compañeros; no aceptan la colaboración	Inducida
		<i>Agresión:</i> Los alumnos llegan a agredirse físicamente y/o a insultarse	Inducida
Término y concepto del IMC	<i>Competitividad del alumnado:</i> Énfasis de los alumnos por competir unos con otros; oposición y rivalidad existente	<i>Rivalidad:</i> Los alumnos discuten por ver quién realiza la tarea propuesta por el profesor; se anticipan a responder las interrogantes o tareas dirigidas a otros compañeros; se autoproclaman como los mejores	Inducida
		<i>Reticencia:</i> Las producciones y/o intervenciones de los alumnos, en público, son motivo de burla o crítica negativa por parte de algún compañero	Inducida
		<i>Individualismo:</i> En pequeños grupos de trabajo surgen comportamientos en el que uno o varios componentes van a los suyos	Inducida
Término y concepto del IMC	<i>Cohesión Grupal:</i> Los alumnos se conocen, ayudan y son amigos entre sí; nivel de comunicación existente	<i>Aceptación:</i> Hay conformidad entre los alumnos para realizar tareas bajo las agrupaciones que se han planificado	Inducida
		<i>Intervención conjunta:</i> Los alumnos realizan la misma tarea de manera cooperativa	Inducida
		<i>Afiliación:</i> Los alumnos solicitan la ayuda de sus compañeros; se resuelven dudas entre ellos; comparten material, se agrupan espontáneamente para realizar tareas	Término y concepto del CES

Tabla 7: Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "Interacción entre alumnos"

DISPONIBILIDAD A LA TAREA			
ORIGEN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ORIGEN
Término y concepto del IMC	<i>Satisfacción del alumnado:</i> Entusiasmo, acuerdo y/o participación voluntaria en las actividades de la clase	<i>Risas:</i> La mayoría de los alumnos ríen ante una situación cómica compartida entre ellos	Inducida
		<i>Implicación:</i> Varios alumnos muestran interés, plantean interrogantes, participan en discusiones, se esfuerzan por atender. Exteriorizan deseos de emitir y recibir	Término y concepto del CES
		<i>Agrado:</i> Se exteriorizan gestos, palabras, mensajes que implican agrado y seguridad por la tarea que están realizando o van a realizar	Inducida
		<i>Entusiasmo:</i> Se continúa con la misma dinámica del aula, por propia iniciativa de los alumnos, una vez finalizada la clase	Inducida
Término y concepto del IMC	<i>Dificultad en la tarea:</i> Se percibe dificultad en los alumnos para realizar el trabajo de clase	<i>Dificultad manifiesta:</i> Los alumnos verbalizan que les resulta difícil la tarea; el profesor comunica a sus alumnos que percibe dificultad en ellos para la comprensión del aprendizaje; las producciones y/o intervenciones de los alumnos son erróneas	Inducida
		<i>Ausencia de respuestas:</i> Ningún alumno responde a los planteamientos, peticiones o preguntas del profesor en relación al contenido que se trabaja	Inducida
		<i>Participación limitada:</i> Son pocos los alumnos que se implican y/o responden de la manera adecuada a las tareas propuestas	Inducida
		<i>Inseguridad:</i> Los alumnos resuelven las tareas deteniéndose y/o buscando la aprobación	Término y concepto del CLES
Inducida	<i>Desconexión con el trabajo:</i> Los alumnos, por diversas razones, dejan de centrarse en las tareas requeridas	<i>Desorganización:</i> Cada alumno o grupo hace lo que quiere, va a lo suyo. Se origina barullo, se pierde el orden que precisa la tarea ejecutada; se habla en voz alta mientras profesor explica	Término y concepto del LEI
		<i>Rol Independiente:</i> Comportamientos aislados por parte de algún participante que no resultan acordes a las tareas que se realizan pero que no son tenidos en cuenta ni por el profesor ni por los compañeros	Inducida
		<i>Desgana:</i> Los alumnos están pasivos, no hacen nada, desconectan de la tarea realizada en el aula. Los alumnos expresan estar cansados; no tienen ganas de hacer las tareas	Concepto del LEI
Término del LEI	<i>Formalismo:</i> Las tareas se realizan ajustándose a unas normas formales externas que conllevan silencio y ausencia de comunicación entre ellos		

Tabla 8: Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "Disponibilidad a la Tarea"

INTERACCIÓN PROFESOR- ALUMNO			
ORIGEN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ORIGEN
Inducida	<i>Oposición profesor-alumno:</i> Entre el profesor y el alumnado se perciben actitudes y comportamientos encontrados y/o discordantes	<i>Antagonismo:</i> Entre profesor-alumno se producen situaciones de disconformidad	Inducida
		<i>Tensión encubierta:</i> El profesor vierte hacia los alumnos mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impaciente	Inducida
		<i>Velocidad:</i> El profesor explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. Los alumnos se incomodan	Término del LEI
		<i>Omisión:</i> Los alumnos solicitan una opinión o muestran una producción pero no son respondidos. Surgen situaciones compartidas por todos los alumnos pero el profesor se mantiene al margen	Inducida
		<i>Favoritismo:</i> Se atiende y/o responde de manera más favorable a unos alumnos que a otros en igualdad de situaciones	Término y concepto del LEI
		<i>Descrédito:</i> Entre profesor-alumno se lanzan mensajes de desvalorización	Inducida
Concepto del CES	<i>Comprensión profesor-alumno:</i> Entre profesor y alumno/os se producen situaciones favorables, comprensivas, de respeto y disponibilidad	<i>Personalización:</i> Hay interés por el bienestar personal y/o académico; se intercambian mensajes de ánimo; se comunican cuestiones personales entre alumnos y/o profesor-alumno	Término y concepto del ICEQ Y CUCEI
		<i>Humor Compartido:</i> Entre todos, alumnos y profesor, se producen situaciones de humor generalizado	Inducida
		<i>Flexibilidad:</i> Se alcanzan con rapidez acuerdos comunes	Inducida
		<i>Valoración:</i> Entre los participantes se producen mensajes de valoración, aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho	Inducida
		<i>Diversificación:</i> El profesor despliega tareas y actividades diferentes a los alumnos en función de un criterio determinado	Concepto del ICEQ

Tabla 9: Conceptualización de las categorías y subcategorías del bloque "interacción profesor- alumno"

### B) Categorización de las entrevistas

Las entrevistas dirigidas al miembro del equipo directivo llevaban consigo un sistema de categorías previo dado el carácter semiestructurado que éstas poseían. Por tanto, mucha información recogida a través de este

instrumento se analizó siguiendo la estrategia de “las casillas” o el análisis tipológico. No obstante, una vez transcrito su contenido se percibieron otras tantas unidades de información que se agruparon en torno a nuevas categorías, surgiendo así la estrategia de los “montones”, esto es, la entrada conceptual de cada categoría no se definió hasta el final de la operación; fue éste el origen de las categorías inducidas. En la tabla 10 se presenta la síntesis categorial resultante así como el significado atribuido a cada una. No obstante, hay que advertir que para poder ajustarnos a los límites de los objetivos marcados, se excluyó del análisis una considerable información de gran interés que puede quedar pendiente de futuras profundizaciones en la temática de la presente investigación. El *Anexo III* ofrece el texto seleccionado con el que se trabajó y su consiguiente categorización.

Con respecto a las entrevistas del profesorado, al poseer un carácter abierto, desembocó en un cúmulo de información que se agrupó en unidades totalmente inducidas, aunque algunas de ellas coincidieron con las ya fijadas en la conversación mantenida con el director, lo que facilitó la posterior triangulación. La misma tabla 10 muestra también el total de categorías que se localizó en los intercambios orales con el profesorado. Advertimos del mismo modo que nos centramos al final en el análisis de los comentarios que nos comunicaron los profesores de Matemáticas. El *Anexo IV* expone el texto de la interacción mantenida y la consiguiente categorización. Lo que procedía de otros docentes fue desechado.

### *C) Categorización de la observación de las reuniones*

Una vez transcrito el contenido de lo que el grupo de profesores reunido expresó, se paso a establecer su correspondiente sistema categorial. El criterio de apertura inicial aplicado al registro persiguió que fueran inducidas pero —una vez más— surgieron puntos de coincidencia con las ya creadas a través de las entrevistas. En la tabla 10 se puede advertir las que se anotaron desde este instrumento. Se observa que sólo se acotó aquella información que desde los foros de la coordinación docente tenían relación con el principio de diversidad. En consecuencia se apartaron también unas temáticas de gran interés pero que ahí quedan para ser utilizadas en futuras investigaciones. El *Anexo V* muestra el contenido y la consiguiente categorización de estas reuniones.

## 6.2. Análisis de los Documentos

Bardin (1986) define el análisis de documentos como una operación que persigue representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio posterior. Este proceso va a permitir que se pase de un documento primario —el documento original— a un documento secundario —la representación del primero.

Al realizarse el análisis del *PAD (Plan de Atención a la Diversidad)* en esta investigación, se seleccionaron en un primer momento los apartados que más interesaban de cara a nuestra investigación desde lo que —como acabamos de describir— constituye el documento primario. Concretamente se marcaron los siguientes bloques:

- Solicitud de medidas de carácter extraordinario de atención a la diversidad
- Criterios para la planificación del currículo en respuesta a la variedad de las necesidades educativas que presenta el alumnado
- Criterios generales para la organización de los grupos de acuerdo con las necesidades educativas detectadas
- Criterios de promoción y titulación
- Necesidades que justifican la posible aplicación de las medidas de atención a la diversidad solicitadas

A partir de esta información, se procedió a una lectura atenta de todo el contenido expuesto tratando de inducir diversas categorías. Con el deseo de triangular información con el resto de los instrumentos utilizados, se partió de categorías ya establecidas en las entrevistas. Otras fueron inducidas. El resultado final fue el mapa categorial descrito en la tabla 10 que venimos refiriendo. En el *Anexo V* se puede observar el texto con el que se trabajó y las correspondientes categorías.

En lo que respecta al análisis de la *Memoria* de final de curso, tan solo se utilizó la información que detallaba las calificaciones de los alumnos en Matemáticas. En aras del anonimato que este trabajo está manteniendo con los

alumnos y profesores seleccionados, ofrecemos esta información de manera global en el capítulo de *Resultados*.

CATEGORÍAS Y SU CONCEPTUALIZACIÓN	Instrumentos desde donde surgen evidencias			
	Entrevista Dirección	Observación Reuniones Profesorado	Entrevista Profesorado de Matemáticas	Análisis de Documentos: el PAD
<i>Diversidad-Estructura Organizativa:</i> Fórmulas organizativas establecidas para responder a la diversidad. Reparto de funciones y responsabilidades. Cómo se organizan ante determinados temas	X	X	X	X
<i>Diversidad-Relaciones del profesorado:</i> Interacción mantenida por el profesorado de cara a desarrollar una educación con la diversidad	X			X
<i>Filosofía de la Diversidad:</i> Pensamientos y concepciones teóricas en torno a este tema	X		X	
<i>Diversidad-Implicación:</i> Participación del profesorado en las actividades que se relacionan con la respuesta a la diversidad	X			
<i>Diversidad-Apoyo:</i> Expectativas ante los Profesores de Apoyo, el Orientador y el Departamento de Orientación	X		X	X
<i>Diversidad- Recursos:</i> Recursos espaciales, materiales, curriculares o humanos que se precisan para mejorar la educación con la diversidad	X			
<i>Alumnos (*):</i> Características de los alumnos en relación a sus comportamientos, nivel competencial o motivación	X	X	X	X
<i>Diversidad-Desarrollo del Currículo:</i> Estrategias y actuaciones que desde el aula se realizan para responder a la diversidad. Viabilidad de éstas.	X	X	X	X
<i>Relaciones profesor-alumno:</i> Interacción mantenida entre alumnos y profesores			X	
<i>Evaluación (*):</i> Descripción y valoración de los sistemas de evaluación y promoción. Consecuencias didácticas de éstos.			X	X
<i>Relaciones Escuela-Familia:</i> Influencia y valoración de la relación mantenida entre las familias y los asuntos derivados de la institución escolar.	X		X	
<i>Necesidades (*):</i> Deseos del profesorado. Grado de satisfacción experimentado ante las tareas profesionales			X	

(\*) El asterisco indica que esa categoría fue inducida

Tabla 10: Categorías, conceptualización y origen metodológico

### **6.3. Análisis de los Cuestionarios**

Para analizar las respuestas arrojadas por el alumnado en el cuestionario *IMC (Inventario de Mi Clase)*, se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows 9.0. Siguiendo a Rodríguez Gómez *et al* (1996) se tuvo en cuenta que el uso de la cuantificación no suele pasar, en la mayoría de los estudios de investigación cualitativa, del mero recuento de frecuencias, aunque indicando la importancia cuantitativa de los conceptos o tópicos destacados en el conjunto de datos. En consecuencia, los datos que se extrajeron fueron:

- Frecuencias y porcentajes del número de alumnos que habían contestado por Centros
- Frecuencias y porcentajes del número de alumnos que habían contestado por cursos
- Frecuencias y porcentajes de respuestas afirmativas y negativas por preguntas considerando cada uno de los grupos de clase independientemente

Posteriormente se presentaron las puntuaciones obtenidas agrupadas espacialmente en cuadros que corresponden a las dimensiones que este cuestionario evalúa.



## **7. EL PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y CONTRASTE**

Según Stake (1998) la triangulación es un sistema que se emplea para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación o para demostrar lo común de un aserto. Taylor y Bogdan (1992) componen la definición de triangulación afirmando que es la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Así por ejemplo, además de las notas de campo de una observación, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación por tanto es en primer lugar un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Y por otro lado, a través de ella se puede obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas. Para triangular se hace preciso entonces el uso de entrevistas y documentos escritos. También se recurre a la investigación en equipo: dos o más trabajadores de campo estudian el mismo escenario o escenarios similares para así evitar el estudio de lo que Taylor y Bogdan (1992) denominan del “llanero solitario”.

Goetz y Lecompte (1988) sostienen que el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. Hay que tener en cuenta, según estas autoras, que como los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos, los datos obtenidos con cada una de ellas, pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra.. De esta forma, la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.

Denzin (1984) clasifica las estrategias para triangular en :

- *Triangulación de las fuentes*: observar si el fenómeno es el mismo en otro momento, en otro espacio o cuando las personas interactúan de forma diferente

- *Triangulación del investigador*: hacemos que otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno
- *Triangulación teórica*, donde varios investigadores comparan sus datos
- *Triangulación metodológica*: el mismo suceso es observado, se recurre a la entrevista y se revisan documentos

Desde el trabajo de investigación que describimos se ha triangulado la información recurriendo fundamentalmente a una triangulación *metodológica*.

En un primer momento, para caracterizar el contexto de cada Centro se realizó esta tarea investigadora a partir de:

- Las afirmaciones arrojadas por los directores en las *entrevistas*
- Los comentarios registrados en la *observación de las reuniones del profesorado*
- El *análisis del documento* del PAD

Para caracterizar el ambiente existente en cada aula se confrontó:

- Los resultados de las *observaciones de aula*
- Las opiniones de los estudiantes a través del *cuestionario IMC*

Hay que advertir que, para enriquecer los resultados que caracterizaban este ambiente en las aulas, también se recurrió a un proceso de contrastación. De esta forma, se comparó el ambiente resultante teniendo en cuenta:

- Los Centros donde estaban enclavados esas aulas
- Los cursos y el ciclo en que surgían
- Las asignaturas que se impartían en esas clases. Precisamente, en este punto de la contrastación es donde se evidenció que –tal como se refleja en la tabla 12- se poseía una abundante información con respecto a Matemáticas, ya que de los 14 profesores observados, seis impartían esta materia. Esta circunstancia originó una ampliación en el capítulo de resultados. Singularizar el ambiente de las clases de Matemáticas también fue posible.

A la hora de discernir este ambiente en las clases de Matemáticas se recurrió nuevamente a otra triangulación metodológica a partir de:

- Los resultados de las *observaciones de aula*
- El posicionamiento del profesorado de Matemáticas recogido en las diversas *entrevistas*

Al redactar el informe, tal como se desprende de la lectura del capítulo VII, se fueron insertando estos procesos de confrontación conforme las temáticas abordadas a través de las categorías eran coincidentes en los diversos instrumentos. Es por ello que se produjeron unas lógicas limitaciones. Se abordaron temáticas en las entrevistas, en las reuniones de los profesores y en el análisis de documentos que no siempre ofrecían posibilidad de paralelismo, quedando algunas categorías y subcategorías sin punto de contraste en la triangulación. Por otro lado, las observaciones de aula, al recoger una información más densa, alcanzaron una extensión mayor que la información procedente de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado, quedando varias categorías y subcategorías sin referencia en la replicación metodológica. Desde la tabla 10 que se plasmó en páginas anteriores, donde se muestra el significado de cada categoría y su pertenencia a un instrumento concreto, se deduce con facilidad los puntos de triangulación metodológica que se pudieron realizar. Y en la tabla 11 se explica la coincidencia metodológica habida entre las observaciones y los cuestionarios para realizar la triangulación

Categorías trianguladas para definir el ambiente del aula		
<i>Instrumentos</i>	OBSERVACIONES	CUESTIONARIO IMC
<i>Categorías</i>		
Fricción entre alumnos	X	X
Competitividad del alumnado	X	X
Cohesión Grupal	X	X
Satisfacción del alumnado	X	X
Dificultad en la tarea	X	X
Desconexión con el trabajo	X	
Formalismo	X	
Oposición profesor-alumno	X	
Comprensión profesor-alumno	X	

Tabla 11: Categorías trianguladas para definir el ambiente en el aula

EL AMBIENTE EN EL AULA: CONTRASTE POR ASIGNATURAS						
<i>Grupos</i> \ <i>Áreas</i>	Inglés	Matemát.	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Lengua Castellana	Música
3º D	X	X	X			
3º A	X	X				X
2º B		X			X	
1º B		X				
3º B		X		X		
4º B		X		X	X	

*Tabla 12: Asignaturas contrastadas por clase para singularizar el ambiente del aula*

# CAPÍTULO VII - RESULTADOS

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS

- Centro I
- Centro II
- Centro III

## 2. EL AMBIENTE EN LAS AULAS DE LA E.S.O.

- Centro I
- Centro II
- Centro III

## 3. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DEL AMBIENTE DE LAS AULAS

- Por Centros
- Por Cursos
- Por Ciclos
- Por Asignaturas

## 4. EL AMBIENTE EN LAS CLASES DE MATEMÁTICAS

- Interacción del Alumnado
- Disponibilidad a la tarea
- Interacción Profesor- Alumno

## 5. EVALUACIÓN Y AMBIENTE EN MATEMÁTICAS

- La evaluación final de los alumnos en Matemáticas
- Contraste evaluación y ambiente

## 6. LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS: NECESIDADES Y CONCEPCIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD

## **CAPÍTULO VII RESULTADOS**

---

La utilización de los instrumentos de investigación descritos y el análisis que se les aplicó ha traído consigo el despliegue de múltiples resultados. En este capítulo los iremos describiendo siguiendo un criterio clasificador. En primer lugar proporcionaremos toda la información disponible en torno a cómo es el contexto de los Centros donde hemos trabajado. A continuación, describiremos el ambiente que caracterizaba cada una de las aulas seleccionadas. Explicaremos los resultados de los procesos de contrastación que esta información generó para al final centrarnos en exponer con mayor profundidad cómo era el ambiente cuando se impartía Matemáticas.

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS

Los casos seleccionados para estudiar el ambiente de aula estaban encardinados en un contexto concreto. Los diferentes grupos con sus correspondientes profesores poseían un telón de fondo que daban forma a tres Institutos de Educación Secundaria (IES). En un intento gráfico de plasmar esta idea explanamos la figura 10, en donde podemos observar a qué Centro correspondía cada una de las aulas estudiadas.

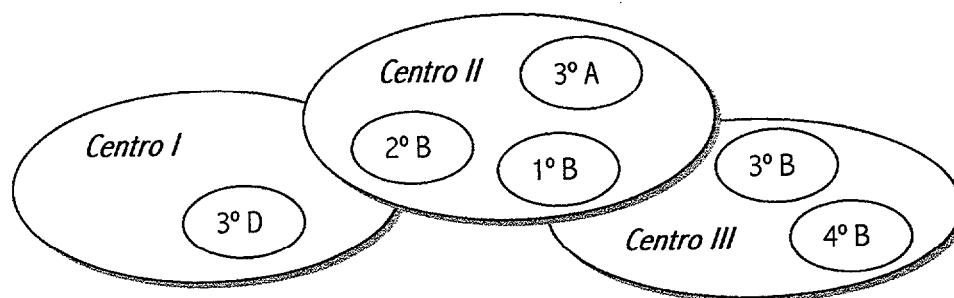


Figura 10: Representación gráfica del contexto al que pertenece cada aula estudiada

Las características más externas y evidentes de estos Centros fueron ya descritas cuando explicamos los criterios seguidos para seleccionar los casos. En el presente apartado los caracterizaremos pero desde la óptica de sus *directores*, de los planteamientos que se evidenciaron en las reuniones de coordinación docente —concretamente en la *Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)*— y desde los propósitos escritos que se plasmaron en el *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)*, documento anual que en las páginas del referencial teórico expusimos ya su estructura y finalidad.

Las opiniones vertidas por los *directores* de los tres Centros fueron amplias en sus temáticas. Nos planteamos desde estas páginas subrayar su sentir sobre la *estructura organizativa* creada cuando se plantean responder a la diversidad, la asunción de *responsabilidades* por parte del profesorado en este tema, las *relaciones e implicación* que éstos mantienen, la *filosofía* que comparten, su opinión sobre el *apoyo* y los *recursos* que se precisan, su visión de los *alumnos* y las *relaciones* que mantienen con ellos, así como la forma de

abordar el *diseño y/o desarrollo del currículo* cuando se persigue educar con la diversidad.

En cuanto a las reuniones de *CCP*, se expresaron diversos planteamientos en torno a la marcha del Centro. Recordemos que, tal como se describió en páginas anteriores, esta comisión tiene una amplia representación del equipo directivo y de todos los Departamentos del Centro. El abanico temático desplegado en ellas fue amplio. En general se abordaron cuestiones sobre *formación del profesorado, implicación de los docentes, comunidad y familia, estructura organizativa del centro, relaciones conjuntas del profesorado*, algunas propuestas de *innovación, autonomía en el docente, tutorías, diversidad*, aspectos del *diseño y el desarrollo del currículo y recursos* que se precisan. No obstante, de todos ellos, nos detendremos sólo en considerar los que mantienen una relación directa con la *diversidad*, punto que no fue, en ninguno de los centros, el más abordado desde estas reuniones.

Desde la lectura de los apartados del *PAD* hemos seleccionado aquella información relacionada con la *evaluación y promoción* y obviamente, en torno al tópico *diversidad*. Concretamente sobre la *estructura organizativa* que se crea en torno a este tema, las características de los *alumnos*, el *diseño y desarrollo del currículo*, las *relaciones del profesorado* y el *apoyo* con que se cuenta.

Con la información que genera cada uno de estas fuentes iremos singularizando el escenario de cada Centro realizando a la par las triangulaciones metodológicas que las categorías coincidentes nos permitan

### 1.1. Centro I

Desde el punto de vista de la *estructura organizativa*, hemos hallado en este Centro cierta tendencia a la departamentalización dejando las funciones de carácter coordinador que podrían aportar los Equipos Educativos delegadas a un segundo plano o no consideradas incluyentes en estos propósitos. No obstante, esta orientación la hemos percibido ante todo a través de la lectura del *PAD*. Como ahora explicaremos, esta tendencia no fue verbalizada de manera clara por el director ni por el profesorado en las reuniones, aunque ellos sí apostaron por la constitución de especialistas para encargarse de estas tareas.



El director explicó que cuando es preciso tomar alguna decisión con respecto a cualquier acuerdo o respuesta a los alumnos que presentan dificultades para aprender, el Instituto se organiza siguiendo una "jerarquía" de decisiones. Se plantea, en primer lugar, a nivel de equipo educativo. Desde ahí, se iría a los Departamentos de Área o de Orientación. Si hubiese que tomar alguna medida general, se debate en la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y se aprueba en el Claustro.

Sin embargo, más adelante manifestó un mensaje un tanto contradictorio. Refirió que uno de los temas que más se ha abordado recientemente desde las reuniones de coordinación es el de la planificación de lo que ellos llaman "las recuperaciones", es decir, las medidas a tomar con los alumnos que promocionan pero que les queda alguna materia pendiente. Se quejaba de que ahora "*no se reconoce al pendiente*" y que simplemente promociona o no; al hacerlo así, se tiene suspendido pero se puede recuperar después en el siguiente año.

La estrategia aprobada –según el director- ha derivado a la creación de grupos fuera del aula y con profesorado adicional (concretamente tres profesores de los dos ámbitos a los que se le han descontado horas de clase) exponiéndose para ello la siguiente justificación:

*"...lo que hemos detectado es que el alumno dentro de la clase y con el número de alumnos que tiene el grupo, pues te das cuenta que no puedes atender (...) Una forma de recuperarlos era que tuvieran profesores que los recuperaran (...), pero al hacerlo en la misma aula con el mismo número de alumnos, la atención no puede ser tan personalizada, que es la idea que tenía..." (Anexo III-I)*

A pesar de las evidencias claras que se exteriorizan en estas afirmaciones –la tendencia a excluir al alumno que va mal- más adelante hemos podido aislar comentarios de dirección que se contradicen con esta idea. Concretamente se manifestó que la *responsabilidad* de responder a las dificultades de un alumno la percibe el profesorado como algo que afecta a todos:

*"...a todos, porque verdaderamente se reparte entre el Equipo Educativo ¿no? Entonces ellos ven que...bueno, un elemento más que tú tienes de la diversidad que tienes dentro del centro y que además no es exclusivo de alguien ¿no? Porque además, tampoco se le asigna a alguien en especial, salvo que lo pida voluntario." (Anexo III-I)*

Aunque eso no quita, continúa diciendo el director, que "*cuando ya es muy puntual*" acuda al Departamento de Orientación, pero "*para que lo oriente, no para quitárselo*". Sin embargo, observa que el alumno percibe que sólo es un profesor, el sujeto, el responsable de responder a sus dificultades:

*"... el alumno es tal vez el que menos lo identifica, muchas veces el alumno lo identifica con su profesor o su profesora y nada más, no sale de ese círculo..." (Anexo III-I)*

Al analizar las reuniones de CCP, se hallaron también evidencias relacionadas con la estructura organizativa para responder a la diversidad. En similar línea que los posicionamientos de dirección, un docente propuso que se debería crear una *estructura* para atender a la diversidad sobre la base de "especialistas" en determinadas cuestiones: "*Mi idea es si se puede promocionar con refuerzo. Mi idea es que el alumno que no promocione que pongamos las causas por las que no lo hace o porqué no titula. Esto nos servirá para trabajar el próximo año. En lo que falla: hábitos, comprensión... Debe haber profesores que se especialicen en ello, en hacer adaptaciones curriculares..." (Anexo VI-I)*. Se defendió la opinión de que se hagan buenos diagnósticos, "*que no digamos que es "flojito"*". Se justificó esta necesidad precisamente para que intervinieran esos especialistas: "*si no tenemos diagnósticos no podrá haber especialistas en tratar hábitos de estudio, comprensión..." (Anexo VI-I)*

En el PAD, con respecto a la *estructura organizativa*, se percibe que se establece una división de medidas de atención a la diversidad en torno a cuatro estrategias:

- a) Profesor de apoyo a las necesidades educativas especiales, que respondería a las necesidades de los alumnos que precisen un ACI.
- b) Taller de Fomento y Autonomía del Aprendizaje destinado a alumnos de 1º, 2º, y 3º de la ESO con dificultades en las Técnicas Instrumentales Básicas
- c) Agrupamientos Flexibles para las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana. Están dirigidos a los alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO, que según se expresa textualmente, "*no han adquirido suficientemente las capacidades instrumentales necesarias para el acceso al currículo*". Esta definición coincide con la que se estaba manejando en la reunión de Equipo Educativo por parte de los profesores.

Más adelante se afirma que de cada dos grupos clase se formarán tres grupos en función de las características de los alumnos. Es el equipo educativo el que asigna esta adscripción.

d) Grupo de diversificación curricular para el alumnado de 4º de la ESO que recibiendo medidas de atención a la diversidad variadas, *“precisan de una metodología y unos contenidos adaptados a sus características que les permitan alcanzar los objetivos generales de la etapa y titular en Educación Secundaria”*. Se establece que el alumno debe tener un perfil determinado:

*“Los equipos educativos seleccionarán al alumnado de acuerdo con el siguiente perfil:*

- *Alumnos mayores de 16 años o que cumplan esta edad durante el año en que el curso escolar comienza.*
- *Escolarizados en el I.E.S. Alonso Quesada en el curso precedente.*
- *Preferentemente que hayan cursado 4º de la E.S.O. Que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje y se prevea que no van a conseguir los objetivos de la etapa con el currículo ordinario, a pesar de haberse llevado a cabo otras vías de atención a la diversidad, pero existan expectativas de que puedan alcanzar los objetivos en un programa de diversificación curricular*
- *Que presenten actitudes positivas hacia el aprendizaje.*
- *Que no sean absentistas” (Anexo V-I)*

Más adelante se describen las funciones de los departamentos advirtiendo que se encarguen de elaborar adaptaciones de aula, las ACI cuando el nivel competencial así lo aconseje y una especie de banco de actividades preparado para que el profesorado pueda individualizar su enseñanza y aplicar también en los grupos flexibles organizados.

Vemos, por tanto, cómo asumen los Departamentos unas funciones amplias para responder a la diversidad y cómo el Equipo Educativo emerge sólo para seleccionar a los alumnos y decidir sobre ellos una medida u otra, que en este caso siempre son excluyentes o basadas en la intervención de un especialista.

Las *relaciones* del profesorado para responder a la diversidad se prescriben en el PAD de manera muy explícita y completa. Este documento fija la necesidad de que se produzca ésta entre los profesores de departamento para garantizar el desarrollo de las Agrupaciones Flexibles. Por otro lado, también se establece entre el profesor de apoyo y los departamentos de aquellas áreas en

las que se han realizado adaptaciones curriculares. De la misma forma, se recuerda la coordinación de este profesor de apoyo con el equipo educativo, con la orientadora y, asimismo, de apoyo y orientación junto con tutores y equipo educativo para realizar las adaptaciones curriculares: *"La profesora de apoyo y la orientadora del centro colaborarán con los tutores y con los respectivos equipos educativos para elaborar las adaptaciones curriculares, adaptar los recursos materiales y realizar el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con n.e.e."* (Anexo V-I)

Para el director, la comunicación entre el profesorado es la adecuada. Según él, los docentes en las reuniones se expresan libremente y critican cada situación conforme ellos la perciben:

*"...nosotros igual a nivel...cuando estamos nosotros a nivel individual en reuniones y eso, la gente habla muy libremente, y además es bastante crítica y lo mismo en el sentido positivo como en negativo. Las cosas positivas y las negativas."* (Anexo III-I)

Sin embargo, reconoce que de cara al alumnado y a la comunidad escolar, los docentes son más comedidos en sus manifestaciones, fundamentalmente por respeto. Parece por tanto, que el profesorado selecciona los foros en los que cree que puede dar rienda suelta a su expresión.

En cuanto a las relaciones con el actual profesor de apoyo las define como *"cada día mejor, lo que pasa es que no es todo lo deseable"*. Las razones de esta situación, una vez más, las sitúa en que los recursos personales con que cuentan a veces no *saben lo que es dar clase* o si lo hacen es por poco tiempo.

Hemos recogido testimonios del director sobre la aceptación de la *filosofía de la integración*. Bajo su opinión, la idea en sí es aceptada pero sostiene que al llevarla a la práctica no siempre están a su favor:

*"Es que a veces cuesta creerse la filosofía de la diversidad... Yo creo que el profesorado se ha hecho escéptico. La cosa es que la teoría está, pero en la práctica es el problema. La práctica lleva dotaciones, la práctica lleva medios, la práctica lleva implicaciones de la familia, del alumno, de la sociedad y eso..."* (Anexo III-I)

La aceptación de la integración, en base a las palabras del equipo directivo, no parece que limite posibles acciones e *implicaciones* en torno al

tema, pero no olvidan que la ausencia de medios está ahí y acorta las posibilidades de actuación. Quizá por ello, se nos comunica que el profesorado no toma iniciativas en este tema, sino que espera a que se las digan:

*"¡Hombre!... en general, en general, lo que te llega es eso, lo que pasa es que luego la profesión te hace cargar pilas de nuevo y arrancar ¿no?... y volver a creer, pero que sin medios no lo puedes hacer (...) Normalmente la gente espera las iniciativas o bien del equipo... ¡vamos! Del equipo directivo o bien de la propia CCP, ellos están un poco..." (Anexo III-I)*

Una vez tomadas las decisiones sobre posibles acciones, los profesores las aceptan siempre y cuando no se vea afectado su horario de trabajo:

*"Se acepta...sólo suele tener un problema que es cuando afecta al número de horas, porque normalmente la mayoría de las soluciones que se aportan, que no se estén haciendo, ¡vamos! Implican (...) un número de reuniones, un número de coordinaciones, un trabajo - muchas veces la gente por el trabajo no lo cuestiona- ¿Cuándo lo cuestiona? Cuando tienes que quedarte dos horas o tres horas haciendo una labor y muchas veces esa labor la tienes que diseñar casi"... (Anexo III-I)*

Sostiene también el director que, a la hora de implicarse, normalmente es el profesorado más antiguo del Instituto el que tiende a coger niveles no obligatorios, por lo que se libera de tener que poner en marcha los acuerdos tomados en torno a la diversidad. Es la nueva plantilla la que debe asumir como mejor pueda lo que los demás apartan:

*"Director: ...los profesores que más experiencia tienen, pues cogen los bachilleratos y después va completando con lo demás. Porque bueno, siempre es más agradable dar tu propia materia a un nivel de especialización que si lo tuvieras que dar en 3º de la ESO, que sí, que lo das y muy bien, pero...es distinto. Entonces muchas veces quedan relegados a los últimos del departamento.*

*Entrevistadora: Y esos que lo cogen, ¿cómo se las arreglan?*

*Director: Como mejor pueden, porque de la misma forma es la diversidad es el resto de los cursos. Muchas no tienen experiencia..." (Anexo III-I)*

Si nos centramos en la concepción que posee este Centro sobre el *apoyo* hallamos que, tanto a nivel de planificación como en los testimonios vertidos por el director parece que aumenta el protagonismo funcional de los Equipos Educativos ya que se considera como tal el que proviene precisamente de los Equipos Educativos, el Departamento de Área y el Departamento de Orientación. Para el director surgiría el Equipo Educativo como primer elemento de base. Le seguiría el Departamento de Área "que es quien tiene las directrices de la recuperación. Y si siguen los fallos ya sí que pasa al departamento de Orientación". (Anexo III-I)

En el PAD se distribuye el apoyo siguiendo un reparto de funciones. Para desarrollar el Taller de Fomento de Autonomía del Aprendizaje emerge el apoyo a través de los equipos educativos y la Orientadora. *“Para el alumnado que acceda al primer curso de la E.S.O., se tendrá en cuenta la propuesta que hagan los equipos educativos de sexto curso de E.P., junto con la orientadora, sobre los alumnos que deben incorporarse al Taller, basándose en los informes individualizados finales” (Anexo V-I).* Idénticos órganos docentes proporcionarían apoyo a los Programas de Diversificación Curricular. El departamento de área, también emerge como apoyo al trabajo si tenemos en cuenta las funciones que se les asigna:

- *“Los departamentos procederán a la selección y elaboración de un amplio número de actividades graduadas de menor a mayor dificultad, con el fin de que los profesores dispongan de suficientes actividades de refuerzo o de profundización según las necesidades de cada grupo.*
- *Los departamentos procederán a la realización de las adaptaciones curriculares de aula que sean necesarias de acuerdo con el nivel competencial del alumnado.*
- *Los departamentos procederán a la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas, cuando el nivel competencial de los alumnos así lo aconseje” (Anexo V-I)*

Pero hemos localizado —en torno al apoyo— un punto discordante entre el documento de planificación de la respuesta a la diversidad y la opinión del director. Se trata de la figura del profesor de apoyo. Según el PAD, en las funciones de apoyo también se cuenta —aunque con poca amplitud de tareas— con este docente: *“el profesor de apoyo a las necesidades educativas especiales atenderá a los alumnos que precisen una adaptación curricular individualizada (ACI)” (Anexo V-I).*

Sin embargo, el director desconsidera las funciones que puede ejercer esta figura profesional. Él vierte una crítica considerable a los maestros de Educación Especial que envía la Consejería argumentando una ausencia de formación en ellos ya que carecen de especialización en las áreas básicas.

Al solicitársele una alternativa a cómo debería ser el apoyo necesario para atender a la diversidad, el director lo perfila como *“alguien que le dedicara al alumno la atención que ellos no pueden dedicarle porque tienen treinta alumnos (...) y que conozca la materia prima con la que se está trabajando” (Anexo III-I).* De la misma forma, sugiere que es importante que supiera lo que

es dar clase, única forma de conocer bien a los alumnos actualmente y así estar más autorizado para orientar a un profesorado:

*"No puedes hablar de clases si no las has dado en tu vida... ¡Vamos! Entonces si hablas de un alumno, comportamiento en clase, está muy bien a nivel teórico porque hayas leído 20.000 textos ¿no? Pero el alumno actual...el alumno actual, el libro no es del 99 ni del 2.000, el libro igual es del 70, y la problemática de la juventud es distinta, entonces si está dentro del aula, convives y tendrás los mismos problemas que nosotros, y muchas veces las soluciones que aportas son las propias que estás viendo. Entonces siempre te integras más, porque nosotros... ¡Hombre!... Rechazamos entre comillas cuando tienes todo a nivel teórico que es muchas veces lo que criticamos, cuando nos piden, las ayudas nos dicen: "no, yo haría tal cosa, tal cosa", "pero mire, ¿cuándo ha hecho usted tal cosa?" Salvo casos muy excepcionales, poca gente..." (Anexo III-I)*

Asimismo, califica de insuficiente al Orientador del Departamento de Orientación *"pues para 1.500 alumnos, una persona solamente me dirás qué puede hacer y a parte está dando clase" (Anexo III-I)*

Al ser cuestionado sobre si ese apoyo debe centrarse en el profesor, el alumnado o el centro, afirma que *"...perfectamente puede ser apoyo al profesor..."*, aunque por todos los mensajes expuestos anteriormente hay una concepción del apoyo como un recurso personal que permite dar más horas o sesiones diferentes a un alumnado.

Desde dirección se ha hecho alusión también a los *recursos* precisos para atender a la diversidad. Para este miembro del equipo directivo el mejor recurso sería bajar la ratio y en consecuencia contar con más recursos humanos:

*"... para poder atender sobre todo a la diversidad en los grupos, más bajar la ratio (...). Sobre todo si quieren que los centros sean integradores, porque lo que no pueden hacer es que los centros que antes no eran integradores, pues...trabajaban con una plantilla. Ahora el centro sea integrador y el centro siga con la misma plantilla más un profesor de PT o un Orientador u Orientadora (...). No puede ser así..." (Anexo III-I)*

En todo caso, desde el punto de vista material, los recursos más deficitarios de este centro vendrían dados por la infraestructura del edificio, a pesar de tener sólo una antigüedad de diez años. El director expresa que es un centro pequeño y que el patio es un espacio reducido. Considera que esto está siendo la causa de muchos conflictos.

Al tratar de averiguar cómo se sienten los *alumnos* con necesidades educativas especiales de este Centro, el director nos informa que están integrados aunque sus compañeros saben que *son alumnos de necesidades educativas especiales y a la edad que están, a 14 años, la juventud es muy cruel crueles en el sentido de que todo lo que pasa por la cabeza lo dicen sin mirar si a la otra persona le ha gustado "y a la primera de cambio se lo dan..." (Anexo III-I)*

Por tanto, la relación de ellos con el resto de los compañeros no parece definirse en los mejores términos, aunque el director percibe que conforme avanzan en edad, el respeto es mayor. Afirma el director que esto no ocurre con el profesorado ya que éste es respetuoso y tiene mucho tacto a la hora de tratar a este alumnado

Sin embargo hemos detectado en torno a los alumnos que el profesorado tiende a etiquetarlos. En las páginas del PAD figura un grupo de *alumnos* denominados "alumnos con necesidades educativas especiales" a los que se dedica un bloque independiente que se estructura siguiendo unos criterios. Para este año se contaría con 15 de ellos: *"Para el curso 2000/01 están previstos 15 alumnos con n.e.e., los cuales estarán integrados en primero, segundo y tercero de la ESO y 1º de Bachillerato"* Todos ellos, según se refleja en el PAD, precisarían adaptaciones curriculares acordes a sus necesidades, que podrían ser *"adaptaciones en la programación de aula, adaptaciones poco significativas y adaptaciones significativas"*. Se describe así mismo los criterios que llevan a considerar o *"seleccionar"* a un alumno con necesidades educativas especiales y los criterios organizativos para trabajar con ellos.

Además de estos alumnos se catalogan dos grupos más de ellos. Esta clasificación, añadida a la citada anteriormente, es la que se alega como justificación para requerir las medidas extraordinarias de atención a la diversidad del Centro. Concretamente se argumenta que existirían los siguientes estudiantes:

- *Alumnos que no han adquirido suficientemente las capacidades instrumentales básicas y necesarias para el acceso al currículo previsto en el nivel educativo que cursan. Se pretende lograr que desarrollen las capacidades priorizadas por el centro en su Proyecto Curricular y los aprendizajes previstos en los contenidos mínimos de las áreas correspondientes*



- *Alumnos mayores de dieciséis años que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje y se encuentran en riesgo de no alcanzar los objetivos generales de la ESO con el currículo ordinario, pero que pueden lograrlo mediante unos contenidos y una metodología que se adapten a sus características y les permitan desarrollar todas sus capacidades (Anexo V-I)*

La última referencia a los alumnos se hace –desde el PAD– bajo la consideración de que éstos viven en un ambiente poco favorable culturalmente, con escasos estímulos culturales, razón suficiente para contar con unas medidas adecuadas para individualizar y adecuarse a las dificultades y carencias del alumnado. Por tanto, parece que los alumnos van mal porque tienen un inadecuado ambiente socio-familiar pero apenas se menciona la relación obvia entre las características de los alumnos y las actuaciones del profesorado. Sólo recogimos una alusión en esta línea en la reunión de CCP. Se planteó por iniciativa de un solo docente y quedó sin ser desarrollada su propuesta. Éste argumentó que el rendimiento académico de algunos está relacionado con su comportamiento:

*“El que se aburre porque no llega molesta. En la medida que seamos capaces de responder a esto mejorará el comportamiento. Nada motiva más que aprender. No sé si esto se va a tratar y está previsto para hoy”. (Anexo V-I)*

Responder a la diversidad desde el *diseño y desarrollo del currículo del aula* es planteado ampliamente en el PAD de este Centro. Desde este Documento se describen unos criterios generales para dar respuesta a la variedad de necesidades educativas que presentan los alumnos. Los primeros hacen mención al diseño de éste:

- *Priorización y contextualización de los objetivos generales de la etapa.*
- *Secuenciación de los objetivos y contenidos.*
- *Establecimiento de los criterios de evaluación y promoción.*
- *Elaborar una programación para cada grupo de alumnos de acuerdo con su nivel.*
- *Los departamentos tendrán en cuenta las capacidades priorizadas en el P.C.C. para cada nivel de la etapa, como la capacidad de comprensión, de expresión oral y escrita, de razonamiento lógico, etc. y establecerán las actividades precisas para lograr su desarrollo (Anexo V-I)*

El resto aporta sugerencias sobre el desarrollo de este currículo en el aula tales como llevar un aprendizaje significativo, favorecer la motivación, promover la participación a través del trabajo colaborativo o por proyectos, respetar los ritmos e intereses e individualizar la enseñanza. Se mezcla en todo

ello la advertencia de fomentar actitudes que favorezcan las técnicas de estudio y detectar cuanto antes las dificultades de los alumnos.

- *“Partir de los conocimientos previos de los alumnos.*
- *Tener en cuenta la motivación e intereses de los alumnos. El aprendizaje debe ser significativo.*
- *Utilizar una metodología que promueva la participación del alumnado como, por ejemplo, el aprendizaje constructivo, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, etc.*
- *Prestar una atención individualizada a los alumnos.*
- *Respetar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.*
- *Detectar las dificultades de los alumnos con el fin de disponer de todos los materiales y recursos didácticos adecuados para su tratamiento.*
- *Trabajar actitudes que potencien en los alumnos el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la adquisición de hábitos y técnicas de estudio. (Anexo V-I)*

En el bloque en el que se desarrolla información en torno al Taller de Autonomía del Aprendizaje, se describen también aspectos del diseño curricular. Concretamente, se detallan los objetivos de estos grupos de trabajo.

Sin embargo, por lo expuesto en las reuniones de CCP, este tema no parece estar siendo asumido enteramente por el profesorado. En este foro se hizo alusión por parte de un docente de la importancia que tenía el *desarrollo del currículo* en el aula de cara a atender correctamente a las diferencias de los alumnos:

*“La idea (...) para mí es compleja. Intenta resumir lo que hablé con Félix. Quiero ayudar a las dificultades del alumno pero en el aula ordinaria. Me preocupa lo que hacer con él en el aula.... Más que intentar seleccionar en mejores y peores es saber lo que debe hacer para mejorar” (Anexo VI-I)*

También expresó la orientadora en esta misma reunión que no se están reflejando en las programaciones las adaptaciones de aula que se están realizando, casilla que suele aparecer en blanco como luego confirma también otro profesor: *“Cuando nos pregunta la orientadora qué medidas hemos adoptado, casi todos los dejamos en blanco y en realidad a lo mejor estamos haciendo adaptaciones” (Anexo VI-I).*

Un último punto que hemos considerado clave para caracterizar este Instituto es la concepción que se posee en torno a la *evaluación y promoción*. En el PAD observamos que se fijan los criterios de promoción de 3º a 4º y de 2º a 3º de la ESO en función de un criterio cuantitativo aplicado al número de áreas con valoración positiva, advirtiéndose, no obstante, que se tendrán en cuenta

criterios de índole psicosocial y la opinión del profesor con respecto a la actitud del alumnado, que deberá completarse con una información de los padres y el Departamento de Orientación:

- a) *"Promocionará automáticamente al curso siguiente el alumnado que haya obtenido valoración positiva en todas las áreas.*
- b) *Se pondrá un límite de áreas evaluadas negativamente:*
  - 1) *Promocionarán todos los alumnos/as aunque tengan valoración negativa en una, dos o tres áreas, siempre y cuando su actitud no sea estimada negativa por el equipo educativo.*
  - 2) *No promocionará con cuatro o más áreas valoradas negativamente.*
- c) *Antes de tomar la decisión, el tutor/a habrá recabado del alumno/a, de sus padres y del Departamento de Orientación la información complementaria que pueda ser de interés.*  
*Se tendrán asimismo en cuenta, los criterios de índole psicosocial: autoestima, posible abandono, opinión de los padres, etc." (Anexo V-I)*

La obtención de la titulación es también definida en el PAD en base a los mismos criterios: cuantificación de área evaluadas positivamente y actitud del alumnado. Se opta por una votación entre el profesorado para los casos en que el alumno no tenga las condiciones para obtener el título desde el punto de vista del número de materias aprobadas, pero se desee hacerlo así:

*"Como criterio general, se entenderá que un alumno no ha alcanzado los objetivos y adquirido las capacidades de la etapa cuando tenga TRES o MÁS materias del Segundo Ciclo superadas. No obstante, y excepcionalmente, el Equipo Educativo estudiará los casos individuales con sus circunstancias, y podrá decidir la titulación de un alumno con, al menos, DOS TERCIOS de votos favorables a esa titulación, sin tener en cuenta estrictamente en número de materias no superadas" (Anexo V-I)*

Como vemos, este Instituto deja reflejado unos criterios de evaluación y promoción pero al final el que un alumno promocione o titule depende, en última instancia del Equipo Educativo.

Las consecuencias de esta medida se hicieron visible en la reunión de CCP. En ella pudimos oír cómo un profesor hacía una propuesta precisamente para que los alumnos dejen de promocionar sin acompañar esta decisión de un refuerzo: *"Mi idea es si se puede promocionar con refuerzo"*. Por tanto, parece que se produce la promoción bajo un criterio flexible y subjetivo del Equipo Educativo pero luego no se le da la continuidad didáctica que esta medida debería llevar en el siguiente año. Las obvias diferencias resultantes de los

estudiantes en el nuevo curso se intentan resolver segregando al alumno del grupo con otro profesor.

En definitiva, podríamos caracterizar este Centro I con los siguientes rasgos:

- Hay una tendencia a la departamentalización y a recurrir a los especialistas cada vez que surgen dificultades en los alumnos para aprender
- A nivel teórico se marcan claramente las relaciones que se deben establecer entre el profesorado pero en la realidad está fallando la relación con el profesor de apoyo y el Departamento de Orientación. Percibimos incluso que hay una propensión a suplantar las funciones propias de este departamento ya que están entrando en acción los Departamentos de Área de manera prioritaria en tareas de apoyo que —en teoría— serían propias de los equipos de Orientación.
- Se acepta la teoría de la integración pero cuando ven lo difícil que es llevarla a la práctica se convierten en escépticos en torno al tema.
- Los profesores se implican si se lo piden y no afecta a su horario y es fácil observar que los más antiguos están evadiendo el dar clase en la ESO para no implicarse en lo que conlleva responder a la diversidad.
- Al profesor de apoyo solo le asignan la tarea de trabajar con niños que tengan ACI y son escépticos en cuanto a su labor, ya que lo perciben como un profesor poco cualificado. También se vierten críticas negativas en torno a la figura del Orientador
- El apoyo ideal es alguien que apoya al profesor para que haga lo que el docente del aula no tiene tiempo de hacer. Algo así como un complemento que resuelve y saca del grupo a los estudiantes que no van bien. Por ello, el mejor recurso para responder a la diversidad es el humano; cuantos más profesores mejor para así repartir “a la diversidad”, quedando el ratio por tanto disminuido, factor clave también para enseñar adecuadamente

- La relación entre los alumnos sin y con necesidades educativas especiales no es muy buena. El profesorado cataloga mucho a los alumnos y realiza desvalorizaciones de ellos acogiéndose, casi con exclusividad, al mal ambiente familiar y social. La influencia de la intervención escolar no se cuestiona apenas.
- El diseño y desarrollo del currículo en el aula para responder a la diversidad se atiende considerablemente desde los documentos de planificación pero parece, por lo que dicen los profesores, que nada de esto se está haciendo. Responder a la diversidad desde el aula no es algo asumido por el profesorado. Los criterios de promoción y titulación que se adoptan se posicionan en una línea que no encuentra coherencia metodológica posterior en el aula.

## 1.2. Centro II

En referencia a la *estructura organizativa* creada para responder a la diversidad del alumnado, observamos nuevamente desde este Centro una tendencia departamentalizadora y un resolver las dificultades de aprendizaje de los estudiantes mediante su expulsión del grupo clase o la creación de cursos paralelos.

El director afirmó que cuando los alumnos presentan problemas para aprender, es el Departamento de Orientación el que intenta tomar decisiones y hacérselas llegar al profesorado:

*"Sí, es a través del Departamento de Orientación normalmente...cuando los alumnos llegan, llegan con informes ya muchas veces del EOEP hecho, entonces el Dpto. de Orientación es quien se encarga con los profesores que componen el equipo educativo..." (Anexo III-II)*

Considera que la estructura organizativa debería comenzar en este Departamento y terminar en los de Área:

*"...porque nosotros como vemos el tema tendría que ir el Dpto. de Orientación, tutor, equipo educativo, familia, sería ese entorno, bueno..., explicarle a los padres lo que se va a hacer y ya después a los Departamentos para las Adaptaciones Curriculares y seguir trabajando" (Anexo III-II)*

Uno de los temas abordados últimamente en las reuniones de Departamento —en palabras del director— ha sido el de la organización de las

clases en relación con las diferencias que presentan los alumnos, fundamentalmente cuando hay que aprobar el Plan de Atención a la Diversidad. Se ha tratado de organizar el apoyo para el próximo año, basándose en posibles desdobles de asignaturas:

*"... estamos tratando otra vez con el apoyo, por ejemplo desdobles en Lengua que podemos conseguir, en Matemáticas no los hay pero quizás es un poco así. Intentar reforzar un poco todo esto, pero de lo que estamos hablando es del tema del apoyo que ves como hacerlo para el próximo año, a ver cómo lo podemos hacer" (Anexo III-II)*

Al acudir al PAD localizamos que efectivamente se menciona el criterio para la creación de los grupos pero queda constituido bajo unas condiciones genéricas –basadas en la heterogeneidad– que dejan la puerta abierta para que se constituyan los grupos paralelos:

- *Distribución equitativa de los sexos.*
- *No hacer coincidir alumnos/as repetidores.*
- *Coincidencia horaria de las áreas instrumentales básicas en distintos grupos para permitir la flexibilidad. (Anexo V-II)*

Según el director, últimamente se han reunido y han elevado a Inspección una propuesta basada en la incorporación de un profesor más que atendería paralelamente al alumnado con dificultades en el área de Matemáticas y Lengua:

*"... pues en vez de ser seis, somos siete y después ya vemos cómo nos repartimos el apoyo. Damos todos clases a la vez y los alumnos que tienen necesidades o algo de eso, salen con el profesor en ese momento...y en Lengua también, hay también una propuesta..." (Anexo III-II)*

Esta propuesta de acción no coincide con las agrupaciones flexibles, modalidad organizativa que, según el director, tuvieron el año anterior y en la que originaron bastantes problemas:

*"... no es Agrupación Flexible...Eso fue lo que tuvimos el año pasado, que este año no lo conseguimos. El año pasado teníamos Agrupamientos Flexibles en 3º de la ESO y funcionaron más o menos, en algunos casos, no siempre porque es la primera vez que lo hacíamos y tuvimos bastantes problemas". (Anexo III-II)*

Coincide esta idea con la medida extraordinaria diseñada y solicitada por este claustro de profesores a través del PAD. En un apartado de este documento se explica con detalle que el criterio básico que les lleva a ello –

nacido en el departamento de Matemáticas- es la observación por parte del profesorado de que los alumnos *“necesitan atención individualizada para adquirir los objetivos básicos propuestos en el currículo de la etapa”*. Esta actuación –según se establece en el PAD- no se puede garantizar en el grupo clase. En años anteriores se intentó sacar del aula a los alumnos que iban mal con otro profesor:

*“Los alumnos/as saldrían las horas de clase de Matemáticas a ese grupo de apoyo durante el período de tiempo necesario para conseguir su recuperación”*. (Anexo V-II)

Se continúa explicando que esta decisión que en principio les pareció muy interesante, consideraron que mejoraría si fuese el propio profesor el que saliera con sus alumnos. Éstos deberían estar conforme con la estrategia y se comprometerían también los padres a mantener una comunicación fluida con el profesor. Sobre esta base, organizaron lo que consistiría en *la realización de la actividad de recuperación de forma preferente por el profesor/a que imparte la asignatura al grupo clase en dos sesiones de una hora lectiva cada una, mientras se imparten otras materias durante las cuales el alumno/a recibirá la sesión correspondiente”* (Anexo V-II). En párrafos posteriores explican que si no hubiese alumnos de estas características para formar esos grupos trabajarían *“con alumnos/as aventajados”*.

Pero al asistir a la reunión de CCP pudimos comprobar que, tal como allí se comunicó, esta medida no fue aceptada por la Administración. En un momento determinado el director comunicó al profesorado que la propuesta que hicieron a la Consejería a través del PAD había sido rechazada: *“aunque todavía no ha llegado respuesta oficial de Consejería, puedo adelantar que no ha salido el apoyo en Matemáticas que se pidió”* (Anexo VI-II)

Continuando con este tópico, observamos desde el PAD que las medidas organizativas que se pretenden implantar en este Centro para responder a la diversidad giran en torno a estas estrategias:

- *“Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje 1º ESO*
- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje 2º ESO*
- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje 3º ESO*
- *Agrupamientos Flexibles 3º ESO en Lengua Española*
- *Diversificación Curricular 1 año (1 grupo)*
- *Otras medidas de atención a la diversidad”* (Anexo V-II)

Vemos, por tanto, la tendencia excluyente ya comentada y, si lo comparamos con el otro Centro, no se propone tan siquiera desde estas intenciones escritas la aportación del profesor de apoyo. Pero una vez más, en la reunión del CCP pudimos captar que la Administración no había aprobado los Grupos Flexibles de Lengua aunque "*sí habrá Taller de Fomento y Diversificación Curricular*".

Con respecto al reparto de *responsabilidades*, coherentes con este enfoque excluyente, sin la ambigüedad y a veces contradicciones del Centro I, avisa el director que en este Instituto los docentes nunca han aceptado ser profesores de todos los alumnos:

*"Entrevistadora:... ¿Crees que a estas alturas en el desarrollo de la integración, han asumido el papel de profesor de todos los alumnos?"*

*Director: No son profesores de todos los alumnos. Perdona pero eso no existe. Pero ni antes con Bachillerato... ni COU, siempre había alumnos que no eran tuyos..." (Anexo III-II)*

Según el Director, el claustro percibe la diversidad como algo que les ha tocado y hay que pasar. Lo aceptan porque se lo planifican así pero si pudieran lo derivarían a Orientación o a la profesora de PT:

*Entrevistadora: Entonces ¿la diversidad la entienden los profesores como un problema personal que les ha tocado...?"*

*Director: Y que hay que pasar...*

*Entrevistadora: ¿No lo ven como algo que implica a todos?"*

*Director: Así es... Nos toca a todos, porque es lo que se dice...*

*Entrevistadora: ¿Pero que lo coja otro?"*

*Director: Exacto, si es posible sí, si es posible que lo tenga el Dpto. de Orientación o que lo tenga Pepi que es la otra chica PT. Muchísimo mejor si puede estar todas mis horas fuera de clase, pues no hay ningún problema. (Anexo III-II)*

No llama la atención en este contexto ideológico que se mantenga con claridad en torno a la *filosofía de la integración* un rechazo, en primer lugar, porque no están preparados:

*"Hay disconformidad. Porque lo primero es que por un lado no estamos preparados..." (Anexo III-II)*

Pero también porque supone, no sólo darle respuesta a lo que ellos consideran un alumno con necesidades educativas especiales "con informe",



sino también porque deben responder a esos alumnos que se aburren en el aula, que no aprenden en ningún área y a los que él considera que no pueden sacar adelante con una educación:

*"... y por otro es eso, es decir, que tienes tres, cuatro alumnos que no sólo es que tienen hecho un informe de Necesidades Educativas Especiales, sino que hay otro alumno que te digo que se aburre de ocho a dos (...) Es que el gran problema es ese, el problema es el alumno que tú lo encuentras en Matemáticas, lo encuentras en Lengua, lo encuentras en Inglés, que lee un texto y no lo entiende, en lo que sea, o no es capaz de expresar lo que dice, entonces ese alumno no puede llevar adelante una educación". (Anexo III-II)*

Esta circunstancia es la que percibe como generadora del rechazo a la integración. En algunos momentos duda si se podrá hacer algo pero insiste en que es el factor que origina la disconformidad:

*"Yo no sé si es que...habría que buscar algo, habría que buscar otra cosa de cómo hacerlo... Sé de muchísima gente que está en total desacuerdo con eso" (Anexo III-II)*

Deja claro que en este centro hay, por tanto, reticencias por parte del profesorado hacia la integración:

*Entrevistadora: Entonces ¿en este centro hay reticencias por parte del profesorado hacia la integración?*

*Director: Yo creo que sí. (Anexo III-II)*

Continuando con las opiniones expresadas por el director, el profesorado de este Centro no se *implica* en ninguna acción que tenga que ver con atender a la diversidad: *"No se implican, es decir, no..."*. Lo único que intentan es pasar a la Orientadora el problema de los alumnos:

*"Lo que intentan es escurrir el bulto. Esa es la palabra técnica...(...) Es una cosa que se ha puesto de moda últimamente: es para la orientadora. Es decir, cuando te encuentras con un alumno de esos, es decir, este alumno no sabe leer, este alumno no entiende, no tal, esto es para la orientadora, es decir, que te intenta sacar el problema del aula y para la orientadora..." (Anexo III-II)*

Esto está ocasionando que no tengan claro qué tipos de necesidades educativas especiales hay. Ven con claridad que un grupo de alumnos, no los "oficiales con necesidades educativas especiales", precisa apoyo pero que no se les puede dar si no hay más profesores.

*"...entonces el problema está en eso, que no hay un mapa claro de los alumnos con nee. Por un lado, éstos son nee y éstos son tratamientos. Alumnos de apoyo que tienen deficiencias de expresión, comprensión o lo que sea, eso en otro lado. ¿Cómo dan la respuesta? Porque no hay respuesta, por ejemplo, para esto necesitarías más profesorado" (Anexo III-II)*

Se concibe como única acción el que se incorpore un profesor más del área para que se haga cargo del grupo que está teniendo estos problemas.

Coherente con esta línea argumental, opina dirección que en este Centro el profesorado no participa mucho, de manera voluntaria, en actividades relacionadas con la atención a la diversidad. Sólo un grupo minoritario sería el que se ofrece a este tipo de acciones:

*"Entrevistadora: ¿Participan voluntariamente los profesores en actividades relacionadas con el tema de la diversidad?"*

*Director: No mucho. Hay gente interesada y gente que no. Por ejemplo, el otro día nos reunimos en el último Claustro. Para el próximo año tenemos con un grupo de diversificación curricular. La idea desde el año pasado está y se dijo para todas las personas que estuviesen interesadas, no ya ni impartirlo, sino empezar a trabajar. Yo estuve hablando con Esther y con Gloria en el Dpto. de Orientación el otro día y me decían que había muy poquita gente.....ya no sólo en trabajar, sino en empezar a hacer alguna cosa." (Anexo III-II)*

Esta ausencia de implicación la pudimos constatar en la reunión de CCP. En este foro —más que en los otros centros— fueron muy limitadas las alusiones al tema de la diversidad. La única mención fue precisamente si se había aprobado desde la Administración las modalidades propias organizativas para responder a la diversidad. La pregunta que más abundó en éste órgano de coordinación docente fue la de si habría COU el año que viene y si se continuaba con el horario nocturno el próximo curso.

Al ser cuestionado el director por el tema del *Apoyo*, se explica que el primer apoyo que solicita un profesor cuando percibe que un alumno no aprende es el Departamento de Orientación. Aunque, según el director, a veces se recurre a Jefatura de Estudio:

*"Al Dpto. de Orientación, el que sabe eso. El que no, va directamente a Jefatura diciendo que el chiquillo no se entera de nada y a ver qué se puede hacer con él." (Anexo III-II)*

Se concibe el apoyo como la presencia de recursos humanos a través de los profesores de apoyo y pedagogía terapéutica:

*"Recursos humanos se supone que para... Lo que está ahora escrito pues son esos, los profesores de apoyo, pedagogía terapéutica, eso... (Anexo III-II)*

Sin embargo subraya que éstos, entre los que incluye también al orientador, deben hacer bien su función y no limitarse tan sólo a pasar pruebas y test:

*"... pero con una función bien hecha, porque por ejemplo la gente también está muy..., eso es un problema que ha habido siempre ¿no? El tema del orientador en el centro que es (...) encuestas, hacer encuestas y hacer test, y hacer test y no hacer nada... (...) Eso no es un recurso, ellos quieren...es decir, que tú tienes un problema en el aula y que te resuelvan este problema pero el problema no es que vayas tú, hagas un test y me digas: "No, está bien para arriba otra vez"... (Anexo III-II)*

Opina que el apoyo que se está haciendo actualmente es *"muy escaso"* y *"se está cuestionando tanto el orientador como el PT"*. Comunica que tanto él como el profesorado, conciben el apoyo como alguien que enseña al alumno aquello que no está aprendiendo para que luego se vuelva a incorporar de nuevo a la dinámica de la clase:

*"... es decir, el apoyo es para un profesor lo que sea de verdad es..., los recursos humanos es que tú tengas un alumno que no es capaz de llevar a cabo la tarea que tiene que hacer en 3º o en 4º y que tú digas: "bueno, ahora en este momento, este alumno tiene esta otra posibilidad, que se va con fulanito, intenta recuperar a marchas forzadas o eso, estos niveles, y cuando tenga esos niveles se vuelve a meter en mi clase". Yo creo que eso es lo que la gente entiende por apoyo..., yo lo entiendo así también." (Anexo III-II)*

Sostiene que es imposible que la figura del de PT pueda hacer esto porque *"la profesora de Pedagogía Terapéutica, tiene alumnos de varios niveles... (...) Sí, tiene varios niveles, entonces, no puedes dar a todos"*. Considera, por tanto, que el apoyo debe concebirse *"como apoyo al profesor y al centro más que al alumno..."*

En el PAD también se menciona la figura del profesor de apoyo como un recurso del Centro a considerar en la atención a la diversidad pero, curiosamente, en coherencia con lo explicitado por el director, sólo se describen las dificultades con que se encuentra:

- *Nos llega una importante cantidad de alumnos/as con graves desfases curriculares en cuyos expedientes no se reflejan informes, adaptaciones a otras medidas que se hayan podido llevar a cabo.*

- *A su incorporación al centro, el no disponer de esta información nos ha dificultado la integración más acertada de este tipo de alumnado en los grupos, una vez configurados los mismos al inicio de curso.*
- *La gran cantidad de alumnado que en estos momentos está llegando a la Etapa Secundaria sin haber superado la primaria, dificulta aún más el proceso de valoración y dictamen por parte de los orientadores de Secundaria, proceso que ya de por sí es lento por la importancia de las decisiones que requiere y por la necesidad de intervención de varios miembros del E.O.E.P. de Zona.*
- *El primero de alumnado en esta situación sería muy superior a lo razonable para una sola profesora. (Anexo V-II)*

Describe dirección las *relaciones del profesorado* articulando que los docentes expresan entre ellos libremente cualquier asunto relacionado con este tema: *"... sí lo dicen, aquí por lo menos sí lo dicen, sí se dice..."* Aunque son conscientes que esta libre expresión no conlleva ninguna modificación o funcionalidad en la línea que ellos desearían: *"lo que pasa que después aunque lo digas tienes que hacerte cargo de lo que has dicho"*.

Con respecto a las relaciones del profesorado con el profesor de apoyo, dirección afirma que las mantienen semanalmente pero deja sin definir la calidad de las mismas:

*"Sí, en la forma como lo tenemos nosotros organizado es semanalmente a reuniones de tutores con el Dpto. de Orientación, a nivel 1º, 2º, 3º y 4º, y ahí con el equipo educativo" (Anexo III-II)*

En el PAD, a nivel de diseño, las necesidad de establecer una relación adecuada entre el profesorado —aspecto que sí se mencionaba en el Centro I— no se plantea en ningún momento. Y en la reunión de la CCP percibimos a un profesorado callado, poco comunicativo entre sí y en un ambiente en donde el director es el que siempre habla y sólo dos o tres profesores intervienen aisladamente.

En referencia a los *alumnos* el director sostiene que realmente no sabe cómo se sienten los alumnos con necesidades educativas de este Centro. Nos refiere un caso en que el mismo alumno llega a comunicar que está cansado de ir quince horas semanales él sólo con la profesora de PT:

*Entrevistadora: ¿Cómo piensas que se sienten los alumnos con necesidades especiales en este centro?*

*Director: No sé, el otro día hablaban de...de uno de ellos, de...que estaba cansado de estar siempre...o estaba sólo o estaba con más alumnos, pero los alumnos se marchaban y estaba cansado,*

*estaba cansado de estar 15 horas con la profesora de PT, eso lo decía el alumno. (...) Sí, se lo dijo al Jefe de Estudios, que le quitasen horas y prácticamente no sabe leer. (Anexo III-II)*

Al preguntarle por el resto de los alumnos con estas características, afirma que deben sentirse bien en el Centro porque han ido consiguiendo cosas pero que, no obstante, no hay muchos más porque normalmente entre ellos se da mucho absentismo:

*"Entrevistadora: ¿Y el resto? (...) ¿Crees que se sienten bien con la forma como se organiza el centro?"*

*Director: Sí, sí, tienen..., por lo menos han ido consiguiendo cosas, además, tampoco hay muchos, porque el problema de los alumnos con necesidades educativas especiales es el grado tan alto de absentismo que tienen, porque te vienen 1 ó 2 días a la semana y no vienen más..." (Anexo III-II)*

En lo que respecta a la relación entre iguales, percibe que no hay muchas diferencias aunque sería cuestión de observarlo en el aula:

*"Entrevistadora. ¿Cómo piensas que son las relaciones entre alumnos con n.e.e. y el resto de los alumnos?"*

*Director: No, no hay diferencias con otros alumnos.*

*Entrevistadora: ¿Ves que no hay una relación así especial de discriminación o de...?"*

*Director: ¿Distinta? No, no, por lo menos en principio no, de todas formas sería quizás un poco ver en el aula, es decir, las horas que permanecen en el aula cómo estarían..." (Anexo III-II)*

Pero en torno a los alumnos hemos vuelto a captar —al igual que en el Centro I— que los profesores generan abundantes etiquetas sobre ellos e incluso desvalorizan de manera generalizada sus competencias.

Según el director hay dos clases de estudiantes. Por un lado los que tienen dificultades para aprender pero que sin embargo poseen una buena predisposición para avanzar en el aprendizaje. Con ellos, el Centro se implica más. Por otro, los que siempre molestan y sólo "están" en el aula. Éstos poseen la mayoría de las veces problemáticas mayores, familiares y externas al centro, por lo que el profesorado toma menos medidas y se lo pasa a servicios sociales del Ayuntamiento:

*"...de todas formas, hay dos tipos de alumnos: el alumno que...y eso lo hemos dicho un montón de veces (...) cuando hablamos con los padres. Si un alumno tú lo ves que tiene deficiencias y hay compromiso o hay buena predeterminación o predisposición del alumno a cambiar un poco lo que sería la... su forma de ser o forma de trabajar aquí, pues entonces se hace, se intenta arreglar de alguna manera. El que esté aquí, que esté molestando y todo eso, pues se toman menos medidas,*

*está en la clase y ya está y normalmente se pasan a los servicios sociales del Ayuntamiento, porque muchas veces hay problemas externos al centro, problemas de dejar un tiempo de estar escolarizado o problemas familiares, montones de problemas, montones...".(Anexo III-II)*

Podemos deducir de estos argumentos que en este Centro se piensa que la motivación y la buena predisposición para aprender, o la trae ya incorporada el alumno al aula, o mejor que se vaya porque eso no es tarea del profesorado.

Los planteamientos del PAD sobre los alumnos se instalan en una línea de desvalorización. Desde las páginas de este documento se argumenta que aproximadamente un 60% no ha adquirido los automatismos de cálculo mental, no poseen vocabulario lo que les impide la buena comprensión, no saben resolver problemas, desconocen el sistema métrico, no dominan los instrumentos para trazar figuras geométricas, no atienden en clase, presentan conductas disruptivas por no entender lo que se explica, tiene desmotivación personal y ausencia de valores por un mal ambiente familiar y no realizan las tareas escolares. Posteriormente se explica que los estudiantes poseen graves desfases curriculares lo que hace que tengan riesgo de fracaso o abandono. Se suma a estas características la sobrecarga de alumnos por aula, lo que –según lo reflejado en el PAD- hace difícil responder a las diferencias de los alumnos:

*"La ratio de alumnos /as en el aula ordinaria, cuando las dificultades son tan generalizadas en el alumnado y tan diversas (falta de hábitos de trabajo, escaso interés y motivación hacia el estudio, desfase de aprendizaje, problemas de conducta, de integración, de relación, de familia...) limita bastante las posibilidades del profesorado de adoptar medidas ordinarias concretas para cada caso, e incluso cuando éstas llegan a desarrollarse no suelen tener los resultados esperados con este tipo de alumnado al que habría que buscarle otras alternativas más cercanas a sus intereses" (Anexo V-II)*

Con respecto al *diseño y/o desarrollo del currículo*, refiere dirección que los profesores no realizan las adaptaciones curriculares e intentan que sea un personal especializado el que asuma la responsabilidad del alumno:

*"...el problema es que tampoco las hacen. Entonces nadie..., es decir, está claro que tú tienes que hacer tu adaptación en tu aula, pero no, intentan llevarlo al departamento, que el departamento lo haga y en fin, intentar eso, lo de escurrir el bulto" (Anexo III-II)*

Reconoce, no obstante, que algunos docentes no adoptan esta tendencia:

*"... de todas formas, después hay gente que no, es decir, hay gente que se da cuenta, que lo hace, porque tú te das cuenta, porque hay alumnos distintos, entonces por eso lo van haciendo..." (Anexo III-II)*

Aunque se nos refiere, que aún en estos casos, no lo programan ni lo plasman en sus unidades didácticas, existiendo por tanto una disociación entre diseño y desarrollo en este elemento curricular:

*"... lo que cuesta quizás aquí es escribir las cosas, porque el año pasado se hicieron unas carpetas para ir anotando a los alumnos con adaptaciones, todo el problema que tenían y eso. Prácticamente no se hizo nada, porque era una decisión de los tutores ¿no? y sin embargo en el aula sí se estaban haciendo cosas, pero a la gente lo que le cuesta es eso, es decir, tú estás en tu aula con tus veinte alumnos, porque sabes, tienes catorce o quince que siguen el ritmo normal y después tienes tres o cuatro que tienes que trabajar de otra manera. (...) Y entonces lo haces, pero después decir qué es lo que estás haciendo y explicarlo, eso ya es más complicado, pero hay gente que sí lo hace" (Anexo III-II)*

En las intenciones escritas del PAD hemos localizado sobre este tema alguna contradicción. Se cita que sí se realizan adecuaciones en las programaciones de las áreas para responder a la diversidad de necesidades. Aunque más adelante se afirma que *"la atención a la diversidad es quizás uno de los apartados del PCC que más preocupa al profesorado de nuestro Centro, y también es uno de los menos desarrollados hasta el momento"* (Anexo V-II). Se justifica esta posición aludiendo a razones variadas pero *"fundamentalmente, porque es este el primer curso que tenemos alumnado con dictamen de n.e.e., también es el primero que tenemos el primer ciclo de Secundaria, por la falta de formación en el nuevo modelo de educación, por escasez de tiempo material para estas medidas se hayan podido llegar a desarrollarse, etc."* (Anexo V-II)

La *evaluación y promoción* es el tema que más datos recoge el PAD de este Centro. La primera información hace referencia al establecimiento de unos criterios de calificación propios, en donde destaca que la nota adquirida por los alumnos en hábitos y actitudes ha de ser común y consensuada por todos los profesores que impartan docencia:

*"Esta nota la deciden entre todos los miembros del Equipo Educativo. Aquellos alumnos-as que tengan malos hábitos de trabajo en alguna asignatura (abandono...) no podrán obtener una nota superior a 3 en este apartado."* (Anexo V-II)

Aclarados estos puntos se fijan unos criterios de evaluación genéricos para cada contenido. Los de conceptos “se ajustarán a las programaciones de los distintos departamentos” por lo que no se detallan. Igualmente sucede con los de procedimientos. Sin embargo sí se precisan los hábitos y actitudes. Tal como se desprende de su lectura, el interés que muestren los alumnos se considera factor primordial:

1) *Mostrar interés por el autoconocimiento (físico, psicológico, intelectual), fomentando la adquisición de hábitos de higiene y salud, conocimiento del medio que le rodea y actitudes de respeto hacia sí mismo.*

2) *Ser capaz de relacionarse con los demás mostrando actitudes de respeto, tolerancia y sentido crítico.*

3) *Mostrar interés*

- *Manifestando puntualidad en la asistencia a clase.*
- *Llevando al día la materia y realizando las actividades cotidianamente.*
- *Trayendo el material y cuidando el suyo, el del compañero y el del Centro.*
- *Participando con aportaciones críticas y colaborando con los compañeros.*
- *Preguntando lo que no entiende. (Anexo V-II)*

Se añade a los criterios de evaluación el dato de que se tendrá en cuenta de forma prioritaria el grado de desarrollo de capacidades diversas, las cuales son citadas a continuación.

El establecimiento de los criterios de promoción se detallan a través de la descripción de un largo listado de puntos que concluyen al final con una información clave: *“En definitiva, siempre será el Equipo Educativo el que decida sobre la promoción de curso o de ciclo, valorando el grado de consecución del alumno/a de los doce objetivos generales de etapa que marca la ley” (Anexo V-II)*. Aunque se fija un criterio cuantitativo genérico para hacerlo (*“valoración positiva en la mayoría de áreas o materias”*), se instaura que *“la decisión de promoción se decidirá con el acuerdo de, al menos, 2/3 de los componentes del Equipo Educativo” (Anexo V-II)*

Se marca no obstante que para los alumnos con dificultades de expresión y/o comprensión *“se valorará si ha experimentado un desarrollo con respecto al nivel con el que empezaron el curso, y si esta evolución seguirá siendo favorable en el curso siguiente” (Anexo V-II)*. Por otro lado, para los alumnos con necesidades educativas especiales se fija que *“se tomarán como referencia los objetivos y contenidos establecidos en su adaptación curricular,*



*teniendo en cuenta que también se pueden modificar los criterios a instrumentos de evaluación” (Anexo V-II).*

Queda también señalado que cuando un alumno promociona sin una evaluación positiva, el Equipo Educativo está obligado a establecer *“las oportunas medidas educativas complementarias que le ayuden a alcanzar los objetivos fijados” (Anexo V-II).*

Se concluye en torno a la evaluación y promoción con un apartado que fija los criterios de titulación. Deducimos de su lectura que se determina ésta automáticamente cuando se han aprobado todas las áreas pero vuelve a aparecer un párrafo final que expresa: *“En definitiva, siempre será el Equipo Educativo el que decida sobre la Titulación al finalizar la etapa obligatoria, valorando si el alumno/a ha alcanzado en su conjunto los doce objetivos generales que marca la ley” (Anexo V-II).*

En definitiva, podríamos caracterizar este Centro II a partir de las siguientes particularidades:

- Se repite la tendencia del Centro I de responder a la diversidad bajo una estructura departamentalizada pero que se apoya fundamentalmente en el departamento de Orientación; es aquí donde los profesores “escurren el bulto” y justifican su no implicación
- Las dificultades de aprendizaje se resuelven con la creación de grupos paralelos que adoptan criterios variados y combinan el trabajo de dos docentes, pero estas medidas no siempre son aprobadas por la Administración
- Consideran que los alumnos que aprenden con dificultades son del profesor de PT o del Departamento de Orientación y si el resto del profesorado lo asume es porque no tiene más remedio. No aceptan la filosofía de la integración, ya que no es sólo trabajar con el alumno que ellos llaman con nee sino el que no se entera de nada y no tiene motivación; sobre ellos el profesorado se ve sin saber qué hacer y no están preparados

- El apoyo, situado fundamentalmente en el Departamento de Orientación, se concibe como un recurso humano que completa al profesor y “le saca” del aula al alumno que no aprende. Esta función no la ven adecuada para el actual profesor de PT ya que no es posible que la pueda hacer. Se critica la manera de actuar profesionalmente del orientador. Muchas veces se remite a pasar test.
- Parece que la comunicación del profesorado entre sí es espontánea y buena pero este aspecto no queda muy claro en las evidencias recogidas.- La relación con el profesor de PT queda sin definir.
- No hay datos reales sobre cómo se sienten los alumnos con necesidades educativas especiales en este Centro pero sí hay evidencias concretas que no están a gusto cuando tienen que salir del aula para recibir apoyo externo
- Los profesores generan abundantes etiquetas sobre los alumnos e incluso desvalorizan de manera generalizada sus competencias. Crean una categoría de alumnos (“el que está en clase y molesta”) que hace pensar que en este Centro concibe que la motivación y la buena predisposición para aprender, o la trae ya incorporada el alumno al aula, o mejor que se vaya porque eso no es tarea del profesorado
- Reconocen que la mayoría del profesorado no diseña ni pone en práctica estrategias de atención a la diversidad desde el aula. Esto se suaviza en el documento escrito pero aún en él se confiesa que se está haciendo muy poco en torno a estos temas
- La evaluación emerge como el espacio más cuidado y planificado en este centro. Se marcan vías de coordinación para puntuar determinados aprendizajes y se le da mucha importancia a la evaluación del interés y el comportamiento del alumno. Se obliga al Equipo Educativo a establecer medidas cuando los estudiantes promocionan sin una evaluación positiva. Pero el sistema de los criterios de evaluación y promoción es idéntico que en el Centro I.

### **1.3. Centro III**

En este Instituto nos encontramos con algunas diferencias con respecto a los dos anteriores. Según el Director, cuando se quiere tomar una decisión para atender a la diversidad, se realizan varios pasos teniendo en cuenta una *estructura organizativa*. El primero que detecta cualquier cuestión es el profesor en el aula:

*"...quien primero lo detecta (...) son los profesores..." (Anexo III-III)*

Este profesor –según explica el director- cumplimenta una ficha en donde se reflejará una valoración del alumno en los aspectos más básicos del aprendizaje. Se la envía al Departamento de Orientación para que ellos consulten y hagan propuestas. Éstas se envían a la CCP para que se pasen nuevamente a los departamentos. Los departamentos elevan su opinión y la comunican a la CCP. Por último es Claustro quien lo aprueba. Cuando esto sucede, se incorpora en el PCC:

*"...Entonces se elaboran una serie de fichas que hay ¿no? Donde se recogen ocho puntos que tenemos: técnicas de estudio, falta de motivación, interés, problemas familiares, alto absentismo...Siete u ocho puntos que están por ahí y son los que más o menos se trabajan. Problemas de expresión y comprensión, etc. ¿no? Entonces ahí se van enumerando y en base a eso pues...el Departamento de Orientación lo estudia y el Departamento de Orientación hace propuestas, además, consultamos por ahí con un montón de libascos que tenemos y a raíz de eso pues se va... todas esas propuestas van al CCP...(..) La CCP valora unas cuantas y de ahí otra vez vuelve a los Departamentos. Entonces los Departamentos, hay medidas de atención a la diversidad para llevarlas a cabo profesor a profesor, para llevarlas a cabo el Departamento, para llevarlas a cabo desde la tutoría, (...) En función de lo que sea, pues se hacen propuestas en los Departamentos, pues dan su votación y si la votación de los Departamentos es buena, la CCP hace esas propuestas y se llevan a cabo, y entonces en el Claustro es donde se aprueba y se incluye en el Proyecto Curricular" (Anexo III-III)*

Insistiendo en este tema, expresa el director que cuando un profesor encuentra que un alumno presenta dificultades para aprender, se pone en marcha una secuencia de órganos que comienza por el Equipo Educativo y a continuación los Departamentos: el de área si el problema es de una o dos materias concretas y el de Orientación si es generalizado:

*"Los problemas se intentan detectar cuanto antes ¿no? (...). Bueno, eso se detecta, eso se detecta por áreas al principio y se comenta en el Equipo Educativo. El Equipo Educativo evalúa globalmente al alumnado (...), después el Equipo Educativo ya dice un poco pues...que si un alumno...ese problema es...está en un número alto de áreas, entonces el Departamento de Orientación*

*entraría ahí, entrarían los padres, etc. Si ese problema es en una o dos áreas, se resuelve vía Departamentos." (Anexo III-III)*

A la vista de estas explicaciones, captamos que en este Centro se proporciona, por lo menos, una función activa al tutor del aula y al Equipo Educativo, figuras que no habían sido apenas nombrada en ninguno de los Institutos anteriores. No obstante, su función es tan sólo de diagnóstico y su opinión es rápidamente pasada al Departamento de Orientación.

En la reunión de la CCP vimos como el director insistía en que los tutores realizaran esta tarea. Allí se planteó que *"se vaya haciendo una lista con los alumnos y sus problemas, que lo haga también primer ciclo. Que se pongan problemas de actitud o de lo que sea."* (Anexo III-III)

Los temas relacionados con la atención a la diversidad —según el director— y la manera de organizar las clases son tratados permanentemente en los claustros y reuniones de CCP: *"Desbordadamente ¿no? En eso estamos siempre"*. Cuando nosotros asistimos pudimos comprobar que efectivamente se abordaba este tema pero, aunque un poco más que en el Centro II, los puntos de atención no se basaron tanto en la búsqueda de soluciones sino en la búsqueda de un deshogo. Surgió, por ejemplo, un comentario de asombro en un profesor ante un alumno que suspendía pero que promocionaba. Este docente se cuestionó ante los compañeros que *"¿Cómo se entiende eso matemáticamente?"*. Ante este interrogante le responde el jefe de estudio en un tono irónico: *"eso es la atención a la diversidad"*.

El director concreta y explica las decisiones que están intentando tomar en torno a los problemas de aprendizaje que están observando en el área de matemáticas, donde se percibe que el alumnado llega a 3º de la ESO y desconoce muchos temas básicos:

*"Es que ya hemos llegado incluso a reordenar el currículo ¿no? Lo que el currículo, sí, manteniendo los objetivos de la etapa: "señores, ¿para qué queremos que el alumno entre en 3º de la ESO habiendo dado todo esto, sin la...un 70% viene sin nada eso?" Hay que un poco ordenar el currículo de nuevo ¿no? Dar aunque sea tres temas en 1º de la ESO pero que el alumno esos tres temas...que sean los básicos ¿no? Que no llegue un alumno a 3º de la ESO y no sepa dividir" (Anexo III-III)*

Pero esta medida curricular no es apenas nombrada en el PAD. Incluso allí se considera que las medidas similares a éstas no son suficientes y por ello se hace preciso a recurrir a otras extraordinarias basadas en la creación de grupos paralelos:

*“las medidas de carácter ordinario dadas por la organización del Centro, la concreción de los proyectos curriculares de las áreas y materias, el plan de acción tutorial y el plan de oferta de enseñanzas, así como las adaptaciones curriculares poco significativas sin intervención del profesorado de apoyo, se muestran como medidas insuficientes para atender la diversidad del alumnado antes mencionado” (Anexo V-III)*

Las estrategias que desde el documento escrito se diseñan para responder a la diversidad del alumnado serían:

- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje para 1º ESO: Nicolás Aguiar*
- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje para 2º ESO: Nicolás Aguiar*
- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje para 3º ESO*
- *Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje para 4º ESO*
- *Agrupamientos flexibles en 3º ESO en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura*
- *Agrupamientos flexibles en 4º ESO en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura (Anexo V-III)*

Se considera como “otras medidas” el querer continuar con los servicios de la profesora de pedagogía terapéutica y un Plan de Apoyo especial solicitado por el Departamento de Ciencias de la Naturaleza. Éste se aplicaría a 3º y 4º y consistiría en el desdoble de los grupos, responsabilizándose dos profesores de los dos grupos resultantes. Con uno se trabajarían aspectos de refuerzo y con otros de ampliación. Implicaría incrementar en una hora el horario semanal, aspecto que *“todos los profesores de ambos Seminarios están dispuestos a asumirla”*.

Nos llamó la atención que en la reunión de CCP un profesor planteara como solución a los problemas de aprendizaje de un estudiante el que: *“se debería hablar con esos alumnos para que se pusieran un profesor particular”*. A partir de ese momento surgió obviamente un comentario descontrolado de todos argumentando, en general, que eso no pueden hacerlo algunos.

Consideramos esta intervención un tanto aislada si tenemos en cuenta que el director opinaba que desde el punto de vista del reparto de *responsabilidades*, el profesorado de este Centro concibe la diversidad como

algo que afecta a todos y en lo que se deben implicar los profesores al completo. Sólo algunos casos específicos serían para un especialista pero debido, sobre todo, a una falta de formación de ellos:

*Director: "...Eso lo ve...la gente lo ve bien, en general, como un problema general.*

*Entrevistadora: Entonces en este centro ¿se ha asumido el papel de que los profesores son para todos los alumnos?*

*Director: Sí, yo creo somos para todos. Casos específicos es más un especialista, por lo mismo que estábamos hablando antes, nuestra impotencia ¿no? Nuestra falta de preparación en ese aspecto..." (Anexo III-III)*

En el PAD localizamos un párrafo que confirmaría esta tendencia del profesorado que subraya el director. Concretamente hay un apartado que muestra lo que serían las medidas "articuladas desde el Centro" para responder a esos alumnos con necesidades educativas especiales. De manera específica hacen referencia a "la cualificación del profesorado", sobre lo que se opina que "el profesorado del Centro posee la predisposición, la sensibilidad, la formación y el compromiso necesarios para asumir la tarea de colaborar con el Departamento de Orientación y asumir sus directrices" (Anexo V-III).

Refiere por otro lado el director de este Centro que los docentes mantienen una buena comunicación entre sí a la hora de expresarse en torno a estos temas, por lo que presumiblemente las relaciones mantenidas entre ellos son adecuadas. Están además abiertos a que les digan cómo deben actuar en estos temas:

*Director: "Aquí nadie se corta a la hora de hablar ¿no? (...) La gente dice quien no puede hacer...lo que no puede hacer, que no lo hace y que no está dispuesto a hacerlo además.*

*Entrevistadora: Lo dicen claramente...*

*Director: Hay gente que lo dice así, claramente ¿no?*

*Entrevistadora: Sin problemas ¿no?*

*Director: Te lo dicen Jefes de Departamento y te lo dicen profesores ¿no? Sí, sí, están abiertos...están abiertos a cualquier sugerencia y a mejorar pero quieren que les digan cómo. ¿Entiendes?" (Anexo III-III)*

Con respecto al Departamento de Orientación, afirma que existe un contacto frecuente y que la relación del profesorado con ellos es buena:

*Director: "...tenemos una hora semanal para reunirnos nosotros también. Yo y el Jefe de Estudios nos solemos reunir con el Departamento de Orientación porque además son los que llevan el Plan de Acción Tutorial y tienen que contar un poco con nosotros también para llevarlo a cabo ¿no? Y luego ellos están dos horas semanales en la CCP también.*

*Entrevistadora: Luego...hay una buena relación.  
Director: Sí, sí..." (Anexo III-III)*

En referencia a la aceptación de la *filosofía de la integración*, se nos explica que hay varias opiniones pero que la mayoría no está muy conforme. Se recurre a metáforas para expresar los argumentos que justifican la no aceptación:

*"Ahí hay varias opiniones. Hay gente que les gustaría tener al alumnado separado (...) Dicen que esto es en la enseñanza. Son muros que hay que ir saltando y si tú no puedes saltar este muro, pues no lo saltas, o sea, si yo te ofrezco todas las posibilidades, pero tú por tu parte no pones esfuerzo ni sacrificio ninguno ¿eh? Si tú este muro no lo puedes saltar, vete a otro lado, pero no estés comiéndole el coco a éste ni machacando, ni haciendo gastos innecesarios para pasar ese muro. Y luego el otro que es más grande, pues lo vas a tener peor todavía para saltar. Esa opinión la tiene mucha gente." (Anexo III-III)*

A pesar de ello, cuestiona que si tuviesen mayores recursos para poner en marcha estas ideas se cambiaría de opinión, pero tal como están las cosas lo ven muy difícil:

*"Si tuviesen herramientas y medidas para poder llevarlo a cabo, creo que todo el mundo estaría dispuesto a que todos fueran...a que todos pudieran ser iguales en algunas...en muchas cosas. Pero es muy difícil conseguirlo (...) Con los que tenemos intentamos hacer cosas y no salen. No motivamos al alumno y no estudian y no nos hacen ni puñetero caso. Es esa la idea. O sea, no es que la gente no quiera o no esté por la integración, todo el mundo está con la integración" (Anexo III-III)*

Deja claro que la integración es complicada; alude a la falta de horas y que en un aula no está sólo el alumno con dificultades para aprender sino también los que poseen unos horizontes mayores a la hora de estudiar:

*"...es que la diversidad es muy grande ¿sabes? En un aula, no es ya...no es ya un alumno que tiene...cuatro cositas que no saben, es que es un alumno que tiene...que está a menos tres, o sea, ese es el problema principal ¿no? La integración es muy complicada, esa sería la integración, pero... ¿cómo la hago? ¿Con tres horas a la semana? ¿Cómo les doy yo el currículo a los otros 20 alumnos que sé que quieren hacer un bachillerato, que quieren hacer Matemáticas el día de mañana, o Física o Química o Ingeniería?" (Anexo III-III)*

Las acciones e *implicaciones* del profesorado hacia esta temática, según el director, depende de que los mismos compañeros hayan propuesto algunas ideas, de la motivación que éstos posean o del éxito obtenido en situaciones anteriores:

*"...si alguien tiene una idea, la propone y a lo mejor puede que todos la lleven a cabo o no o se vea él solo. También es dependiendo de la motivación (...) y si ya a lo mejor han hecho algo parecido y han visto que no les ha funcionado, es que depende de todo eso ¿no?" (Anexo III-III)*

Con respecto a la motivación existente, afirma que, por ejemplo, en su Departamento habrá una mitad de profesores en esta tesitura:

*"...en mi Departamento somos 12 profesores y a lo mejor motivados, motivados, pues hay la mitad de 12, seis ¿no? Hay dos que ya están... uno que ya se va a jubilar...Y después hay gente pues que lleva aquí muchos años y están...no están por la labor, ven que se esfuerzan, pero siempre lo mismo..." (Anexo III-III)*

Las acciones hacia la diversidad estarían más presentes en el profesorado que imparte la ESO, que además está en actitud de búsqueda:

*"Normalmente los que estamos por la labor somos los que estamos dando la ESO, pues somos los que tenemos ideas positivas. Y estamos en ello, porque estamos buscando, porque nos molestamos en buscar..." (Anexo III-III)*

Se considera desde dirección que no existen imposiciones:

*"No, aquí no hay imposición de ningún tipo, en este centro no hay imposición en nada, en nada, aquí como te digo, todo va al Claustro (...)"(Anexo III-III)*

Expone que una vez que se ha consensuado una decisión, el grupo minoritario de profesores que no estaba de acuerdo con ella también intenta ponerla en marcha. Esta afirmación la asienta con firmeza dado el conocimiento que tiene del profesorado:

*"... la idea es esa...es la Democracia ¿no? Yo creo que en el Proyecto Curricular aunque cualquier cosa que se vote salga pues...por veinticinco a quince. Los quince que no están de acuerdo, intentan hacerlo lo mejor que pueden (...) Eso sí lo he notado yo en la mayor parte de las cosas. Sí (...) porque conozco a la gente ¿no? Llevo 12 años aquí, conozco a la gente ¿no? y sé cómo trabajan y hablo con ellos ¿no?..." (Anexo III-III)*

Cuando se le demanda información con respecto a cómo es el Apoyo ideal recurre el director a utilizar la expresión de "bastón compartido":

*Director: "Un bastón..."*

*Entrevistadora: ¿Un bastón?*



*Director: Apoyo aquí intentamos buscarlo entre todos, de unos a otros intentamos apoyarnos, dentro del mismo Departamento, pues las reuniones de Departamento más que para buscar a veces soluciones para ayudar ¿no? (Anexo III-III)*

No obstante, realiza una crítica negativa hacia el profesor de apoyo - maestros de Pedagogía Terapéutica- con que cuentan actualmente los Institutos definiéndolo como apoyo sin funcionalidad alguna en Secundaria, dado que no están formados en las materias que van a apoyar:

*"Ese profesional, el de PT (...) Yo creo que tenemos que orientarlo nosotros ¿no? (...) Es que a mí no me resuelve, no me resuelve ese problema. Me resuelve a lo mejor sacar un alumno del aula cuando yo tengo que dar Matemáticas para que ella le dé Matemáticas, pero como no es específica de Matemáticas, ¿entiendes? (...) No lo sé, de verdad que no lo sé, para qué, eso mismo lo estuvimos discutiendo el otro día en la Comisión de Directores (...) ¿no? Porque dices: "¿para qué?" Él también lo entiende así ¿no? Él entiende que eso en Secundaria en el segundo ciclo no tiene por qué estar, porque además, no hay razón de ser. En la Comisión de Directores ya se ha visto que eso no sirve para nada ¿no? Para quitarse muertos de encima, para que te atiendan a alumnos que...cuando está el profesor quemado, que ve que no puede hacer nada con ellos, bueno, pues por lo menos que estén con una persona y le enseñe técnicas de estudio"... (Anexo III-III)*

Concibe que el apoyo que proporciona el Departamento de Orientación debe centrarse en el profesor y al alumno:

*Entrevistadora: "¿Cómo se concibe más, como apoyo al alumno o como apoyo al profesor? ¿...o al centro en su conjunto?"*

*Director: Ambas cosas. Sí. Yo estoy allí y hacen una labor de las dos cosas ¿no?*

*Entrevistadora: Luego se concibe que debe ir a todos...*

*Director: Sí, sí.*

*Entrevistadora: No que debe ir tanto solo al alumno...*

*Director: El Departamento de Orientación está presente en la CCP, está presente en la Coordinación de Ámbito..." (Anexo III-III)*

Hemos hallado en este centro, en general, un respeto importante hacia el alumnado. Según el director los *alumnos* con necesidades educativas especiales de este centro se sienten apoyados ya que eso es un objetivo del Instituto:

*"Yo creo que los alumnos aquí, los alumnos que tienen problemas no se sienten desamparados...que es lo que intentamos...Yo creo que se sienten apoyados" (Anexo III-III)*

A diferencia con los otros Centros, no hemos localizado en los documentos clasificaciones y desvalorizaciones hacia los alumnos. Sólo

observamos que identifican al alumno con necesidades educativas especiales como el alumno con déficit.

En la reunión de la CCP un profesor preguntó *¿Cómo llega a un Instituto un alumno que no sabe multiplicar y dividir?* Este interrogante fue respondido por el director afirmando que *“más preocupante es que los profesores lleguen a dar un área y que no sepan dar la materia” (Anexo VI-III)*. El profesor respondió *“¿Y de quién es la culpa de que el chico no sepa?”* El director concluyó: *“Nuestra”*.

Con respecto a las relaciones con el grupo de iguales, nos advierten que se supone que serán buenas, aunque no se hace la afirmación sobre una constancia objetiva y se admite que puede haber de todo:

*“Director: Hay de todo, allí hay de todo ¿no?”*

*Entrevistadora: ¿En general?”*

*Director: En general yo creo que no hay malas, no he tenido así constancia de que se esté marginando, se esté perturbando a ningún alumno de este tipo por estar así.*

*Entrevistadora: Piensas que no.*

*Director: Siempre hay alguno pero...no...” (Anexo III-III)*

Por lo que se plasma en el PAD, este Centro tiene muy en cuenta el *diseño y desarrollo del currículo en el aula* para responder a la diversidad. Un amplio abanico de información se despliega cuando se muestran los criterios seguidos con tal fin. Se indica que el profesor ajustará la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades a través de:

- *La metodología, seleccionando materiales e introduciendo cambios en la práctica habitual*
- *Siguiendo unos criterios de selección para adoptar determinados materiales curriculares, tales como los libros*
- *Incorporando actividades iniciales en las unidades didácticas que le permitan conocer al alumnado, realizando además actividades diferenciadas (Anexo V-III)*

Otra fórmula consistirá en realizar una valoración inicial de los alumnos para así *“establecer un Proyecto Curricular que se ajuste a la realidad de nuestros alumnos u alumnas”*.

En referencia a las adaptaciones curriculares se hace una diferenciación de modelos de respuesta:

- Adaptaciones para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Serían *“los casos en los cuales existan serias dificultades para que un alumno alcance los objetivos correspondientes a su nivel en varias áreas, implicarán también una consideración especial y deberán conducir al diseño de un currículo individual. Lo mismo ocurrirá en el caso de alumnos superdotados” (Anexo V-III)*
- Adaptaciones sobre la programación didáctica general, que se supone que *no “afectaría a los aspectos prescriptivos del currículo. Tratan, sencillamente, de facilitar el proceso educativo de cada alumno considerado individualmente. Las adaptaciones se contemplan referidas a los aspectos siguientes: agrupamientos, contenidos, actividades, metodología, materiales utilizados y procedimientos a instrumentos de evaluación” (Anexo V-III).*

Se abre un capítulo especial para concretar las medidas del profesorado de cara a la respuesta de lo que ellos denominan “alumnos con necesidades educativas especiales”. Según se explica, estos alumnos *se beneficiarán de un tratamiento individualizado a través de las siguientes adaptaciones curriculares:*

- *Cambios metodológicos.*
- *Prioridad en algunos objetivos y contenidos.*
- *Modificaciones en el tiempo de consecución de los objetivos.*
- *Adecuaciones en los criterios de evaluación en función de sus dificultades específicas (Anexo V-III).*

Se menciona también una metodología que respondería a los mismos enfoques que en el resto ya que *“los alumnos con dificultades de aprendizaje aprenden, básicamente, de la misma forma que el resto”*. No obstante se sugiere una metodología que utilice el trabajo en pequeño grupo, las salidas al entorno, el uso del ordenador y la variedad de materiales.

La última referencia al diseño y desarrollo del currículo recuerda que en la programación de aula se deben hacer modificaciones que permitan la atención individualizada a cada alumno. Se proporcionan unas pautas concretas para redactar los contenidos, las actividades, la metodología y los materiales. En los contenidos se explica que *“dentro del conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que hayamos asignado para su aprendizaje por parte de los alumnos a cada área y curso, estableceremos una diferenciación entre*

*información básica e información complementaria. Es decir, en primer lugar fijaremos un cuerpo de contenidos esenciales que deben ser aprendidos por todos para alcanzar los objetivos previstos. A partir de ahí, consideraremos otra serie de contenidos que podrán ser trabajados o no en función de las peculiaridades y necesidades de cada alumno" (Anexo V-III). Parecido enfoque diferenciador se produce en las actividades: "las actividades se organizarán por categorías en función de su distinta finalidad"; surgirían las de refuerzo, consolidación y ampliación. En la metodología no se precisa criterio diferenciador. Por último, en los materiales se indica que se utilice algo más que el libro pero sin detallar el qué: "La utilización de materiales complementarios distintos del libro base permite la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje." (Anexo V-III)*

Un último apartado en el que localizar rasgos diferenciadores de este Centro sería el de *evaluación y promoción*. En el PAD se describe por un lado los criterios de promoción de primer ciclo y por otro los de 3º de la ESO.

En primer ciclo se considera excepcional que el alumno repita y se recuerda que si eso se hace se precisa un informe psicopedagógico. No obstante se habla de unos "criterios de promoción directa" si se tiene 16 años, se ha repetido 2º o tiene suspendida un máximo de dos áreas. La "promoción consensuada" sería la que decidiría el Equipo Educativo: . *"Esta decisión será consensuada por el equipo educativo y si no fuese así, por al menos los dos tercios del mismo".* Se establece que si el alumno promociona con áreas evaluadas negativamente *"se adaptarán medidas educativas complementarias que se harán constar en el informe de evaluación individual."* (Anexo V-III)

Similares argumentos se realizan en 3º de la ESO. Después de considerar una serie de criterios cuantitativos en las materias suspendidas para promocionar, se añade la frase que promociona también si *"hay un pronunciamiento consensuado del Equipo Educativo ó, de al menos, los 2/3 del mismo sobre la posibilidad de que desarrolle las capacidades en 4º de ESO."* (Anexo V-III)

En cuanto a la titulación se alega con el mismo enfoque una lista de diferentes situaciones posibles para que el alumno titule o no en base a razones cuantitativas máximas y mínimas. Pero vuelve a aparecer el criterio del Equipo Educativo para que este proceso de titulación se supere o no.

En resumen, podemos singularizar este Centro a partir de las siguientes características:

- Existe una menor departamentalización que en los otros Centros para responder a la diversidad ya que hay un mayor protagonismo del tutor y el Equipo Educativo ante estas tareas
- Aunque parece que para este Centro la estrategia más efectiva ante la diversidad de los estudiantes es la creación de grupos paralelos, también se considera con tal fin la aportación que puede dar el profesor de apoyo y se ensayan medidas curriculares desde el aula. De hecho, en el PAD se le dedica un amplio espacio a este tema
- A diferencia con el Centro II, el profesorado -aunque hay hechos aislados- parece estar convencido que debe asumir, junto con el Departamento de Orientación, su responsabilidad ante los alumnos con necesidades educativas especiales
- La comunicación y las relaciones del profesorado son buenas excepto, una vez más, con el profesor de apoyo, sobre el que se cuestionan sus tareas profesionales y su falta de preparación. No se extendería esto a la figura del orientador
- Se admite que no todos están de acuerdo con la filosofía de la integración. Influye en este hecho el que la “diversidad sea muy grande” y el que no tengan recursos para hacerle frente. Los profesores que imparten la ESO son los que más se implican en estos temas.
- Se posee una idea positiva de lo que debe ser el apoyo. Lo definen como un “bastón compartido”, algo que deben aportar todos.
- Se percibe una buena interacción entre el Centro y el alumnado.
- La evaluación y promoción posee la misma tendencia que en el resto de los Centros: se crean toda una serie de criterios que pueden ser

desconsiderados si el Equipo Educativo así lo supone. Se obliga, no obstante, a que se le planifiquen medidas complementarias a los alumnos que promocionen sin evaluación positiva.

## 2. EL AMBIENTE EN LAS AULAS DE LA E.S.O.

Para caracterizar el ambiente de las aulas seleccionadas en nuestro trabajo recurrimos –como ya se advirtió en el capítulo de metodología- a dos instrumentos diferentes: el *cuestionario Inventario de Mi Clase (IMC)* y la *observación*. En las páginas que siguen introducimos los resultados que arrojaron ambos procedimientos investigadores, intercalándose en estas descripciones las correspondientes triangulaciones metodológicas en aquellas situaciones que lo permiten.

Al hacer alusión al *Inventario de Mi Clase (IMC)* desplegaremos unas tablas en las que se describen los resultados agrupados en función de las dimensiones que este cuestionario evalúa. En cada una de ellas aparecerán las preguntas correspondientes a las dimensiones de *Cohesión, Fricción, Competitividad, Dificultad y Satisfacción*. Los parámetros que se ofrecen son las frecuencias y porcentajes de respuestas dadas a cada ítem.

Cuando la referencia es la *observación* de las clases, los datos recogidos se detallan también en frecuencias y porcentajes, clasificándose a su vez en las categorías y subcategorías que en su momento se establecieron. Se añaden también evidencias concretas que ejemplifican los rasgos ambientales que la cuantificación de las categorías están patentizando

En la tabla 13 hemos descrito los datos asociados a cada grupo clase analizado, tanto en relación al cuestionario que se cumplimentó como las asignaturas que se observaron. Siguiendo el orden de aparición que la tabla presenta se ha concretado la información que en este apartado comenzamos a desarrollar. También podrá observarse que a la hora de describir el ambiente en cada curso se ha optado por clasificar el texto en tres grandes bloques que incorporan –tal como se explicó en metodología- las siguientes categorías:

- *Interacción del alumnado:*
  - Cohesión

- Fricción
  - Competitividad
- *Disponibilidad a la tarea:*
- Satisfacción
  - Dificultad
  - Desconexión
  - Formalismo
- *Interacción profesor- alumno:*
- Oposición profesor- alumno
  - Comprensión profesor- alumno

AULAS ANALIZADAS				
<i>Grupos</i>	<i>Ratio</i>	<i>Alumnos que respondieron el IMC</i>	<i>Porcentaje de participación en el IMC</i>	<i>Asignaturas observadas</i>
Centro I				
3º D	24	20	83,3%	Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza e Inglés
Centro II				
1º B	26	22	84,6%	Matemáticas
2ºB	26	23	88,4%	Matemáticas y Lengua Castellana
3ºA	24	22	91,6%	Matemáticas, Inglés y Música
Centro III				
3ºB	25	20	80%	Matemáticas y Ciencias Sociales, Geografía e Historia
4ºB	22	20	83,3%	Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Castellana

*Tabla 13: Datos de las aulas estudiadas en relación con el cuestionario cumplimentado y las observaciones realizadas.*



## 2.1. Centro I

### 2.1.1. 3ºD

En este Centro se trabajó con esta sola sección del tercer nivel de la ESO. Con un ratio de 24 estudiantes y la interacción mantenida con los profesores de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza e Inglés podríamos plantear el ambiente de este aula en estos términos:

#### *Interacción del alumnado*

La *Cohesión* de este grupo no podemos afirmar que haya estado presente de manera frecuente en la clase.

A tenor de las respuestas dadas en el IMC (ver tabla 14), se puede asociar a una dimensión en la que lo más destacado es la afirmación de que el 80% de los compañeros no se aprecia entre sí aunque, por otro lado, también se refiere -en un 80%- que quieren que los demás sean sus amigos. O lo que es lo mismo, no hay mucha *cohesión* pero los alumnos la desean.

Cuando estaba presente la profesora de *Matemáticas* (tabla 17) la *cohesión* del grupo se hizo visible en un 6,15%, siendo mayores las situaciones de *afiliación* (58,33%) y menores las de *intervención conjunta* (33,33%) o *aceptación* (8,33%). Hay que tener presente que la *afiliación* está evidenciando tan sólo contactos breves y espontáneos de los alumnos.

*Ahora dos alumnos están hablando entre sí del problema (a pesar de no estar trabajando en grupo). (AFILIACIÓN 13MS1)<sup>1</sup>*

*Una alumna le explica un trozo del ejercicio que está corrigiendo la profesora a su compañera de al lado, ya que no lo entiende. (AFILIACIÓN 13MS2).*

<sup>1</sup> Estas referencias indicadas al final de cada evidencia –localizadas todas en el Anexo II-I- poseen el siguiente significado:

- El primer número sitúa el Centro (1, 2 o 3 según sea Centro I, Centro II o Centro III)
- La segunda cifra refiere el curso (1, 2, 3 o 4 según sea 1º, 2º, 3º o 4º)
- La letra corresponde con la inicial de la materia que se imparte (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La "S" junto a una cifra explica en qué número de sesión sucedió ese hecho descrito.

En *Ciencias de la Naturaleza* (ver tabla 16) la *cohesión* fue la categoría más frecuente (4,78%) aunque menor que en Matemáticas. No obstante se hizo visible a través de diversos acontecimientos de *intervención conjunta* (54,55%) y *afiliación* (45,45%).

Esta categoría tuvo su menor desarrollo en *Inglés*, mostrándose incluso bajo la forma de —únicamente- situaciones de *afiliación*.

Pero la escasa *cohesión* de 3ºD no se acompaña de una elevada *Fricción*. En *Inglés* se registró en un 2,90% esta categoría pero asociada sólo a algunas situaciones de *incordio*, no existiendo en ningún momento hechos ni de *agresión* ni de *rechazo*. Con el profesor de *Ciencias de la Naturaleza* (ver tabla 16) es que ni se produjo ni una sola situación de esta categoría. En *Matemáticas* pudimos observar (tabla 17) que fue la dimensión que menos registros recogió (4,10%) y dentro de lo que se pudo observar desde este enfoque, sólo existieron algunos momentos de *rechazo* y otros tantos de *incordio* entre compañeros. No hubo ninguna situación de *agresión*.

*Un alumno está llamando con insistencia al profesor. Éste no le contesta. Alumno, a pesar de ello, le formula una cuestión en alto desde su sitio. Los compañeros de al lado le contestan (con cierta irritabilidad). (INCORDIO 13IS4)*

*Una chica levanta el dedo y genera una duda. Casi a la vez hace lo mismo otro chico. La chica comenta su incomodidad por estar hablando los dos a la vez. (INCORDIO 13MS5)*

Esta tendencia se reflejó también en el IMC. Tal como se percibe en la tabla 14, las cuestiones 2 y 22 —similares en sus planteamientos— obtienen un porcentaje muy alto —85% y 80%— situado en la negativa de que en la clase los alumnos no se pelean. Sin embargo, habría que reparar en ese 70% que afirma que en este aula hay alumnos que no se sienten bien y en el 60% que expresa que la clase no es divertida (60%). Pudiera estar absorbiendo estas evidencias las manifestaciones de *incordio* y *rechazo* que en algunas clases observamos.

En lo que respecta a la *Competitividad* los alumnos nos comunicaron que casi la totalidad —el 90%— piensa que algunos compañeros están intentando siempre hacer las cosas mejor que los demás y que son pocos los que quieren ser el primero según el 65%. Pero un 80% afirma que en esta clase no se

compite para ser el primero. Todo ello nos hace deducir que esta *competitividad* existe pero en sectores concretos, sin llegar a ser algo generalizado en el aula.

Las escasas puntuaciones recogidas tras la observación en esta categoría nos pueden confirmar este rasgo. De hecho, en todas las clases observadas la *competitividad* nunca fue mayor que la *cohesión*.

No obstante, no se presencié el mismo grado de esta capacidad en las diferentes asignaturas. La mayor *competitividad* correspondió a *Matemáticas* (6,15%), en donde se observó bastantes rasgos de *individualismo* (58,33%).

*Un compañero del grupo de Alexis está levantando el dedo. Quiere preguntar algo. La chica continúa anotando sin interactuar con nadie. Tan siquiera ha mantenido una mirada con los miembros del grupo. (INDIVIDUALISMO 13MS4)*

Además surgió en el aula algo de *rivalidad* (33,33%) y un poco de *reticencia* (8,33%). Le sigue *Ciencias de la Naturaleza* (3,48%) con momentos diversos de *individualismo* y *rivalidad*. En *Inglés* se evidenció en menor grado (2,17%) detectándose a través de momentos de *rivalidad* (33,3%) y *reticencia* (66,6%).

*Jonay (el alumno que responde casi todas las preguntas) ha vuelto a intervenir ante otra interrogante que ha intercalado el profesor en la recapitulación. Éste le dice:*

*- Jonay, calla que no te toca a ti... aunque yo sé que eres muy impulsivo. (RIVALIDAD 13NS5)*

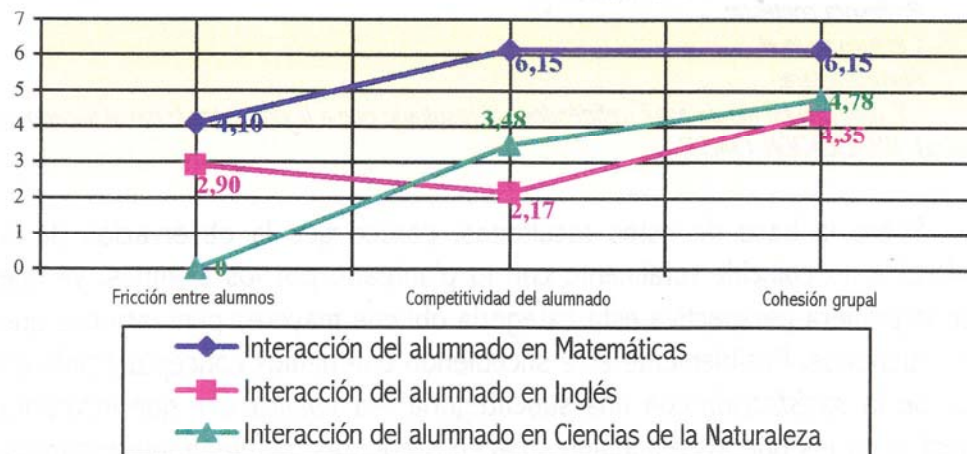
*Profesor dice en alto (a un alumno):*

*- Suspendiste once.*

*Todos los alumnos se ríen (de él). (RETICENCIA 13IS1)*

En definitiva, podemos decir que en 3ºD la *interacción del alumnado* no está muy desarrollada pero esto no implica que existan abundantes rasgos ambientales negativos tales como la *fricción* y la *competitividad*. No obstante, manteniendo la misma tendencia, tal como se capta desde el gráfico 2, ésta adopta formas diferentes según el profesor que esté al frente.

Gráfica 2: Interacción del alumnado en 3º D



### Disponibilidad a la tarea

El grado de *Satisfacción* en 3ºD no parece ser alto. En el cuestionario, tal como reflejan las puntuaciones de la tabla 14, no se contestó de manera muy generosa a esta cuestión ya que para muchos estudiantes lo que se hace en la clase no gusta y solo les agrada a un poco más de la mitad de los compañeros. No obstante —en opinión de los encuestados— esto no parece ser debido a que no sepan hacer las cosas.

Al realizar las observaciones nuevamente encontramos diferencias en la *satisfacción* según el profesor que dé la docencia. Fue más amplia en *Matemáticas* (18,97%) aunque los segmentos observados estuvieron asociados solamente a las evidencias registradas en torno a la *implicación* (100%). Le seguiría *Ciencias de la Naturaleza* (12,17%) en donde percibimos situaciones de *implicación* (67,86%) y a veces de *agrado* (32,14%). El menor desarrollo lo tuvo *Inglés* (6,52%) visible solamente en algunos instantes de *implicación*.

Ahora dice el profesor:

- Seguimos entonces... El ejercicio dos consistía en... -y comienza a preguntar a varios alumnos, de uno en uno, por el término que debían haber puesto.

Los alumnos contestan. Algunos dicen que no con la cabeza. Cuando esto sucede, el resto de los compañeros responde a la vez en voz alta de manera espontánea. (IMPLICACIÓN 13IS1)

Profesor le dirige ahora una pregunta a Alexis (el que suspendió once asignaturas). Se la hace muy concreta, implica una respuesta simple. Alumno contesta correctamente con cara de alegría. (AGRADO 13NS5)

Una alumna le pregunta a la profesora:

- ¿Me puede ver el mío, señor? (se refiere al ejercicio escrito en el cuaderno)

Profesora contesta:

- El tuyo ya lo vi

Alumna aclara:

- Y ¿por qué no me da eso? (refiriéndose al resultado que a la profesora le dio al hacerlo en la pizarra). (IMPLICACIÓN 13MS3)

Sobre la base de estos resultados, parece que la observación de la *Satisfacción* no coincide totalmente con lo planteado por los alumnos, ya que desde la primera perspectiva esta categoría obtiene mayores puntuaciones que los cuestionarios. Posiblemente esté sucediendo que hemos conceptualizado un sector de la *satisfacción* con una subcategoría –la *implicación*– que incorpora momentos en los que los estudiantes hacen preguntas, plantean interrogantes, responden a las cuestiones del profesor, salen voluntarios... instantes todos ellos que, con bastantes probabilidades, no los considera el alumno cuando se le interroga si está satisfecho con su clase, deducción fácil si nos fijamos en las respuestas dadas al IMC en el ítem 24 (“la mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo”). Muchos respondieron afirmativamente pero, sin embargo, anteriormente hubo coincidencia en expresar que a bastantes compañeros no les gusta la clase. Queda por tanto la duda de qué considera un alumno cuando responde que en su clase hay o no hay satisfacción.

Con respecto a la *Dificultad* llama todavía más la atención la discordancia total entre la opinión vertida por los alumnos y la observación externa realizada. Tal como se describe en tabla 14, para el 75% de los alumnos de 3ºD los deberes no son difíciles, para el 68,4% se pueden hacer sin ayuda y un 85% afirma que no es cierto que sólo lo puedan hacer los más inteligentes. Reconocen sin embargo en un 89,5% que algunos alumnos son regulares y para un 60% el trabajo del Instituto es duro.

Al acceder a la observación, además de producirse otra vez diferencias entre cada profesor y materia, captamos realidades antagónicas en esta categoría. En *Matemáticas* se dibujaron altas dosis de *Dificultad* (25,13%) visible tanto en la *participación limitada* (36,76%) mantenida por los alumnos como en los signos evidentes de *dificultad manifiesta* (36,76%). Hubo también momentos de *ausencia de respuestas* (16,33%) y de *inseguridad* (10,20%). En *Ciencias de la Naturaleza* destacó también la presencia frecuente (20,43%) de esta categoría, observándose obvios momentos de *dificultad manifiesta*

(34,04%), de *participación limitada* (25,53%), *ausencia de respuestas* (23,40%) e *inseguridad* en algunos casos (17,02%). Sólo en el área de *Inglés* podríamos hablar de cierta coincidencia entre lo manifestado por los alumnos y lo observado externamente ya que, aunque hubo también *dificultad* solo alcanzó el 6,52%, apreciándose sobre todo por la *participación limitada* (88,89%) y algo de *ausencia de respuestas* (11,11%).

*Profesor retoma la explicación:*

- ¡Bien!, ¿Cómo hacemos una oración interrogativa?

*Un alumno contesta, pero los demás siguen hablando constantemente y no hacen caso a la explicación ni del alumno ni del profesor. (PARTICIPACIÓN LIMITADA 13IS4)*

- Benito, ¿cuál es el denominador de ese número?

*Alumno no da respuesta y se queda unos instantes sin decir nada. Profesora añade:*

- No te estás enterando ni de lo que pregunto. (DIFICULTAD MANIFIESTA. (13MS1)

*Ha concluido la puesta en común. Profesor pregunta al grupo clase:*

- Díganme algo que no sea materia. Busquen un ejemplo.

*Nadie dice nada. (AUSENCIA DE RESPUESTA 13NS3)*

Si nos centramos en la *Desconexión* con el trabajo percibimos que es muy variable también en función de la asignatura y el profesor. Tal como se muestra en las tablas correspondientes, fue en *Inglés* donde se pudo definir mejor esta categoría. (46,38%), observada fundamentalmente por los muchos momentos de *desorganización* existentes (82,81%), aunque también se registró *rol independiente* en algunos alumnos (17,19%). Le seguiría *Matemáticas*, pero con un índice de frecuencia bastante distante (9,23%). En estas clases aparecieron situaciones de *desorganización* (66,67%) y de *desgana* (27,78%), con algunos instantes de *rol independiente* (5,56%). La clase con menor índice de *Desconexión* lo obtuvo *Ciencias de la Naturaleza* ((8,70%) registrándose ante todo algunos instantes de *desorganización*, menos de *desgana* y muy pocos de *rol independiente*.

*Los alumnos hacen anotaciones conforme profesor lo va enunciando pero están todos haciendo comentarios espontáneos en voz alta. Hay mucho bullicio en el aula. A cada momento interrumpen al profesor y le piden que repita lo que ha dicho. Éste lo hace. Su volumen de voz no es alto. Los alumnos lo tienen mayor. (DESORGANIZACIÓN 13IS1)*

- En el 29 ¿había algún problema?

- Sí -responde una chica-

- Venga, pues sal a la pizarra.

*Ésta expresa no querer hacerlo. Profesora le advierte:*



- Si no, no hay forma de saberlo... ¡venga, sal!  
 Alumna lo hace pero exterioriza en sus movimientos no tener muchas ganas de hacerlo.  
 (DESGANA 13MS5)

Alumna guarda silencio pero sigue con sus auriculares. Profesor los ve y no dice nada. (ROL INDEPENDIENTE 13IS2)

El *Formalismo* también definió en 3ºD la disponibilidad de los alumnos hacia las tareas de clase. Sin embargo fue escaso. En *Matemáticas* y en *Inglés* mantuvo índices parecidos (5,64% y 5,07%). En *Ciencias de la Naturaleza* aumentó un poco más (13,91%)

Nadie pregunta nada. Todos están en silencio y copian. (FORMALISMO 13NS4)

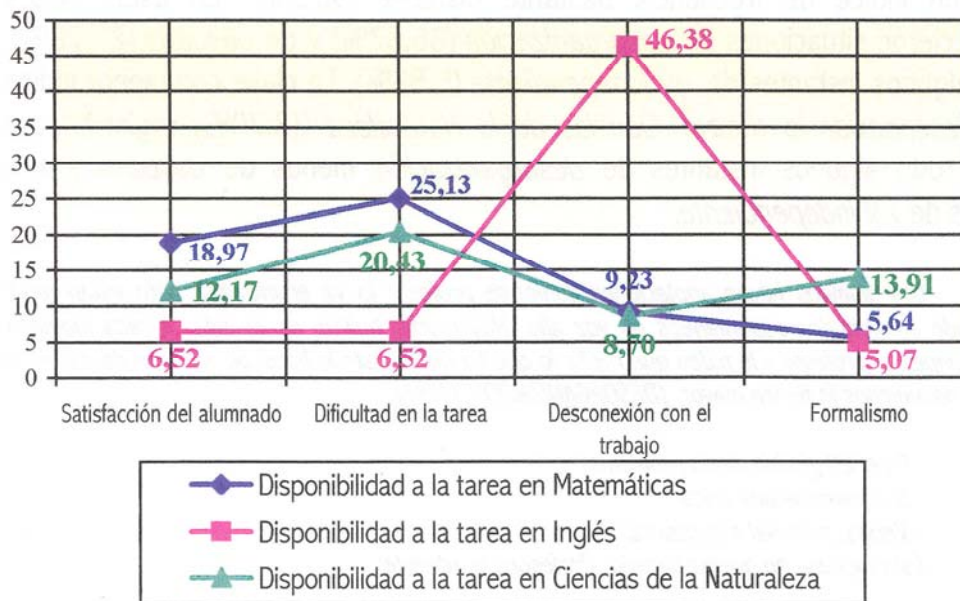
Profesora se dirige a Alexis y le pide:

- Léelo despacio. Vuelve a leer Alexis más despacio. Venga

El alumno lo hace. Todos los demás están en silencio. (FORMALISMO 13MS5)

En resumen, la disponibilidad de los alumnos hacia las tareas de clase en 3ºD es variable de un profesor a otro tal como muestra el gráfico 3, aunque esta variación se acentúa más en las clases de Inglés. Sin embargo se mantiene constante cierta discordancia entre lo que dicen los alumnos y se observa en el aula en torno a la *Satisfacción* y la *Dificultad*. Según los alumnos ambas categorías son escasas y en función de las observaciones se percibe justo en lo contrario.

Gráfica 3: Disponibilidad a la tarea en 3ºD



### *Interacción Profesor- Alumno*

Desde la óptica de la *Oposición profesor-alumno* hallamos un ambiente de aula en el que, a pesar de existir algunas diferencias entre los tres profesores aquí analizados, se produce con bastante frecuencia segmentos comunes con esta categoría.

En *Inglés* observamos mayoritariamente a un profesor con *Oposición* hacia sus alumnos (24,64%) en donde la *tensión encubierta* mantenida es lo que más emerge (32,35%), así como diversos momentos de *antagonismo* y *favoritismo* (23,53%). En *Ciencias de la Naturaleza* se puntualiza ante todo un alto grado de *velocidad* (40,48%). Hubo también *tensión encubierta* (30,95%), y en menor grado *antagonismo* y *omisión*. Desde *Matemáticas* se observó una amplia presencia de *oposición* (22,05%), vivenciándose sobre todo situaciones de *antagonismo* (53,49%), *tensión encubierta* (16,28%) y algunos momentos de *favoritismo* (11,63%). En menor grado, pero con idénticos porcentaje, se registraron sectores de *velocidad* y *omisión* (9,30%)

*Un alumno protesta:*

- ¡lo, profel, ¿eso hay que copiarlo?

*Profesor no dice nada, ni siquiera le mira a la cara al alumno. (OMISIÓN 13IS2)*

*Profesor está diciendo en este momento:*

- Venga, vamos a hacer el cinco... es muy facilito. Venga... -y llama a un alumno por su nombre.

*Casi a la vez, Alexis (el que suspendió once) ha levantado la mano. Profesor interactúa con el alumno que está diciendo en voz alta lo que él ha puesto y no le dice nada a Alexis. (FAVORITISMO 13IS1)*

*El alumno que estaba en la esquina levanta la mano (parece que trata de hacer una pregunta). Profesora le dice:*

- Cuando tú atiendas y no te estés de cachondeo te explico todo.

*Alumno queda callado. (TENSIÓN ENCUBIERTA 13MS5)*

*La mayoría de los alumnos están alborotados por la experiencia que acaban de ver (sobre todo tres alumnas). Profesor añade en tono de enfado:*

- ¡Están pasando en moto de lo que yo digo! (ANTAGONISMO 13NS2)

*Profesor apura verbalmente a los alumnos para que hagan las actividades (el ambiente se hace un poco estresante: el profesor habla rápido y les da prisas):*

- Háganlo rapidito porque si no, no nos da tiempo de hacer la experiencia (se refiere a un experimento de laboratorio que quiere que vean hacer). (VELOCIDAD 13NS2)



La *Comprensión profesor-alumno* nunca fue mayor que la anterior categoría. En *Inglés* se registraron escasos hechos (1,45%) que implicaran esta *Comprensión* entre profesor y alumnos y los existentes se refirieron a algunos instantes de *valoración*. En *Matemáticas* tampoco hubo un registro amplio de esta categoría. No obstante, los momentos en que se produjeron éstos se materializaron en *valoración* (60%) y *personalización* (40%). Sólo en Ciencias de la Naturaleza se produjo un equilibrio exacto entre los momentos de *oposición* y *comprensión* (18,26% vs 18,26%). Los sectores de *comprensión* se definieron por una alta presencia de *personalización* (59,52%) y *valoración* (35,71%). Existió también, aunque menos, acontecimientos de *humor compartido* (2,38%) y *flexibilidad* (2,38%).

*(Profesor) se dirige verbalmente ahora a un alumno que no atendía mucho y le comenta:*

- ¡A ver, Pedro!, ¿Qué significa...?

*Profesor a la vez que pregunta, va poniendo en la pizarra las palabras en inglés. Alumno contesta bien. Profesor añade efusivamente:*

- ¡Exactamente, muy bien! (VALORACIÓN 13IS5)

*Profesora ejemplifica lo que ha dicho e interactúa con Juani. El resto del grupo clase habla entre sí. Profesora les dice ahora:*

- Shhhh. Shhhh... ¿Explico o no les explico el ejercicio? (se refiere al último que ha propuesto)... Yo sé que los viernes son peores; ya queda poquito (...) (PERSONALIZACIÓN 13MS5)

*Termina la explicación y le propone al grupo clase hacer otro ejercicio. Jonay dice en forma de ruego:*

- Todos no.

- Vale, no todos -responde el profesor. (FLEXIBILIDAD 13NS5)

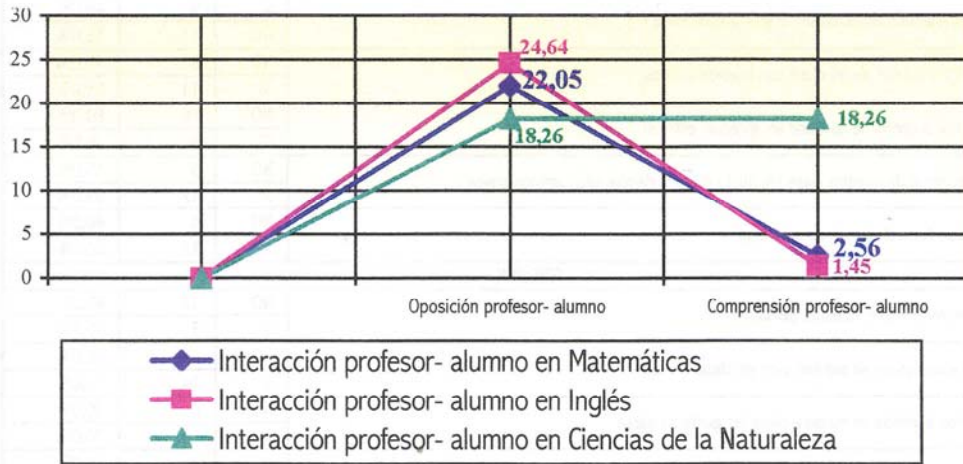
*Profesor comienza ahora a describir algunas cosas que no son materia: el cariño, el odio... Expone esta ejemplificación:*

- Por ejemplo, cuando tienes una novia, lo que sientes por ella es algo que no es material, es amor.

*Alumnos automáticamente comienzan a hablar entre ellos y sonríen ante el ejemplo hecho por el profesor. (HUMOR COMPARTIDO 13NS4)*

Al contrastar a estos tres docentes, tal como muestra el gráfico 4, percibimos que se posicionan –tanto en su *comprensión* como en su *oposición*– en una línea similar el de *Inglés* y la profesora de *Matemáticas*. Por el contrario, el profesor de *Ciencias Naturales* difiere de estas puntuaciones y se singulariza por una equilibrada interacción en los dos sentidos, por lo que vemos a un docente que pendula con rapidez de la *comprensión* a la *oposición*.

Gráfica 4: Interacción profesor- alumno en 3º D



CENTRO I- 3ºD		FREC.	PORCENT.
COHESIÓN			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	9	45,0%
	NO	11	55,0%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	9	45,0%
	SI	11	55,0%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	16	80,0%
	SI	4	20,0%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	3	15,0%
	SI	17	85,0%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
FRICCIÓN			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	17	85,0%
	SI	3	15,0%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	6	30,0%
	SI	14	70,0%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	6	30,0%
	SI	14	70,0%
21- La clase es divertida (*)	SI	8	40,0%
	NO	12	60,0%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	16	80,0%
	SI	4	20,0%
COMPETITIVIDAD			
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	16	80,0%
	SI	4	20,0%
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	12	60,0%
	SI	8	40,0%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	2	10,0%
	SI	18	90,0%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	13	65,0%
	NO	7	35,0%
DIFICULTAD			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	15	75,0%
	SI	5	25,0%
7- Algunos alumnos en clase son reguiáres	NO	2	10,5%
	SI	17	89,5%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	13	68,4%
	NO	6	31,6%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	17	85,0%
	SI	3	15,0%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
SATISFACCIÓN 3ºD - CENTRO I			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	13	68,4%
	SI	6	31,6%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	8	42,1%
	SI	11	57,9%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	15	83,3%
	NO	3	16,7%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	1	5,0%
	SI	19	95,0%
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	6	33,3%
	SI	12	66,7%

Tabla 14: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3º D (Centro I)

INGLÉS 3º D- CENTRO I					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	4	100,00	4	2,90
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	0	0,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	1	33,33	3	2,17
	Reticencia	2	66,67		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	6	4,35
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	6	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	9	6,52
	Implicación	9	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	0	0,00	9	6,52
	Ausencia de respuestas	1	11,11		
	Participación limitada	8	88,89		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	53	82,81	64	46,38
	Rol independiente	11	17,19		
	Desgana	0	0,00		
FORMALISMO		7	100	7	5,07
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	8	23,53	34	24,64
	Tensión encubierta	11	32,35		
	Velocidad	3	8,82		
	Omisión	4	11,76		
	Favoritismo	8	23,53		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	0	0,00	2	1,45
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	2	100,00		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	138		138	100,00

Tabla 15: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Inglés de 3º D (Centro I)

CIENCIAS DE LA NATURALEZA 3º D- CENTRO I					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0		0	0,00
	Rechazo	0			
	Agresión	0			
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	2	25,00	8	3,48
	Reticencia	0	0,00		
	Individualismo	6	75,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	11	4,78
	Intervención conjunta	6	54,55		
	Afiliación	5	45,45		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	28	12,17
	Implicación	19	67,86		
	Agrado	9	32,14		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	16	34,04	47	20,43
	Ausencia de respuestas	11	23,40		
	Participación limitada	12	25,53		
	Inseguridad	8	17,02		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	12	60,00	20	8,70
	Rol independiente	2	10,00		
	Desgana	6	30,00		
FORMALISMO		32	100	32	13,91
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	8	19,05	42	18,26
	Tensión encubierta	13	30,95		
	Velocidad	17	40,48		
	Omisión	3	7,14		
	Favoritismo	1	2,38		
	Descrédito	0	0,00		
COMPREENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	25	59,52	42	18,26
	Humor compartido	1	2,38		
	Flexibilidad	1	2,38		
	Valoración	15	35,71		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	230		230	100,00

Tabla 16: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias de la Naturaleza de 3º D (Centro I)

MATEMÁTICAS 3º D-CENTRO I					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	3	37,50	8	4,10
	Rechazo	5	62,50		
	Agresión	0	0,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	4	33,33	12	6,15
	Reticencia	1	8,33		
	Individualismo	7	58,33		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	1	8,33	12	6,15
	Intervención conjunta	4	33,33		
	Afiliación	7	58,33		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	37	18,97
	Implicación	37	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	18	36,73	49	25,13
	Ausencia de respuestas	8	16,33		
	Participación limitada	18	36,73		
	Inseguridad	5	10,20		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	12	66,67	18	9,23
	Rol independiente	1	5,56		
	Desgana	5	27,78		
FORMALISMO		11	100	11	5,64
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	23	53,49	43	22,05
	Tensión encubierta	7	16,28		
	Velocidad	4	9,30		
	Omisión	4	9,30		
	Favoritismo	5	11,63		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	2	40,00	5	2,56
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	3	60,00		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	195		195	100,00

Tabla 17: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º D (Centro I)

## 2.2. Centro II

### 2.2.1. 1ºB

Recordemos que este curso, con un ratio de 26 alumnos, sólo fue observado en presencia de un maestro de Matemáticas.

#### *Interacción del alumnado*

El grado de *Fricción* de este grupo podemos definirlo como escaso, hecho que vemos confirmado si confluimos los dos instrumentos de investigación empleados. Desde la opinión vertida por los alumnos en el IMC (ver tabla 18) obtuvimos la información de que esta categoría no alcanzaba un desarrollo amplio. Fueron muchos los alumnos que apoyaron la afirmación de que en clase no se peleaban y que ésta resultaba divertida. Incluso la mitad aseguró que a los compañeros ni siquiera les gustaba pelearse.

La observación arrojó parecidos resultados. Tal como se observa en la tabla 19, se observó una *fricción* presente en un 1,80% de situaciones y siempre bajo la fórmula de *incordio*:

*Otra (alumna) discute en voz baja porque pide uno de ellos el boli y el compañero no se lo deja. (21MS1)<sup>2</sup>*

La *Competitividad*, sin embargo, ya emerge en un grado un poco mayor. En la observación anotamos un 2,99% de presencia, percibiéndose unos cuantos casos de *reticencia* (60%) y un poco menos de *rivalidad* (40%).

Esta categoría en el IMC reflejó también un desarrollo mayor que la anterior, ya que la mayoría de los alumnos afirmaron que ellos deseaban que su trabajo fuera mejor que el de sus compañeros y que algunos intentaban que

<sup>2</sup> Estas referencias indicadas al final de cada evidencia –localizadas todas en el Anexo II-II– poseen el siguiente significado:

- El primer número sitúa el Centro (1, 2 o 3 según sea Centro I, Centro II o Centro III)
- La segunda cifra refiere el curso (1, 2, 3 o 4 según sea 1º, 2º, 3º o 4º)
- La letra corresponde con la inicial de la materia que se imparte (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La "S" junto a una cifra explica en qué número de sesión sucedió ese hecho descrito.

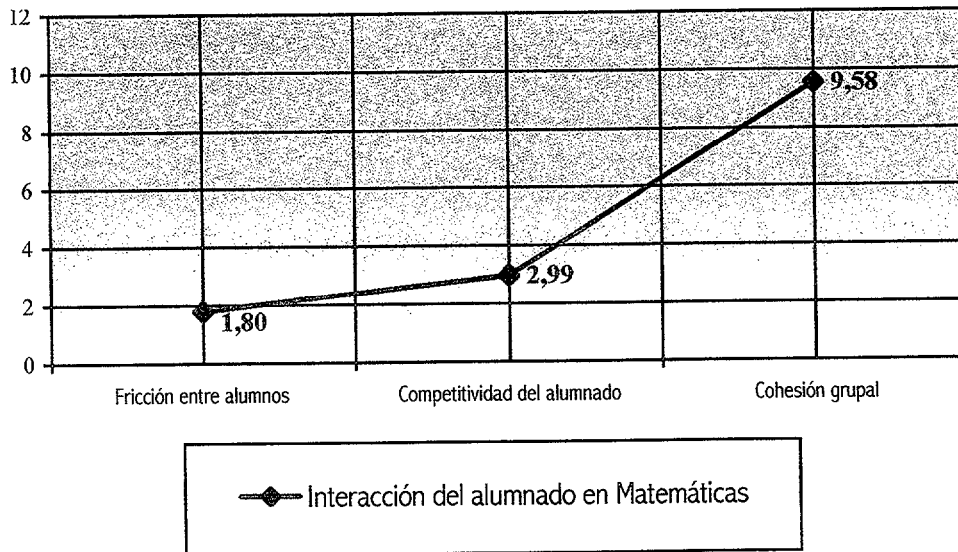
esto sucediera siempre. No obstante, estas puntuaciones nos hacen pensar, al igual que en 3ºD, que pudiera existir *competitividad* pero sectorizada en un grupo concreto de alumnos.

La *Cohesión* subió, detectándose este dato tanto desde el IMC como desde la observación. En el cuestionario una mayoría de los alumnos de esta clase opinó que entre ellos había amistad (76,2%) y más de la mitad afirmó que se apreciaban entre sí (54,5%). En la observación la *cohesión* alcanzó una presencia del 9,58% aunque fueron muchos los sectores de *afiliación* (87,50%):

*Se ha levantado un chico a pedir el afilador a un compañero cercano. (21MS1)*

A tenor de estos datos, sintetizados visualmente en la *gráfica 5*, parece existir en 1ºB una *cohesión* más alta que en otras clases que se acompaña de una baja *fricción* y algo de *competitividad* pero limitada a un sector concreto de alumnos.

Gráfica 5: Interacción del alumnado en 1º B



*Disponibilidad a la tarea*

Al focalizar nuestra atención en este bloque percibimos que la *Satisfacción* está presente pero hay un sector a donde no llega. Desde la



observación se registró un porcentaje de tan solo el 6,59%, e incluso fue solo la *implicación* los únicos comportamientos que lo evidenciaron:

*(Profesor) pregunta al grupo clase:  
- ¿Quién más quiere salir a la pizarra?  
Aproximadamente la mitad del aula ha levantado la mano. (21MS4)*

En las respuestas arrojadas por los chicos y chicas de esta clase en el cuestionario IMC (ver tabla 18) se mostró que a muchos de ellos les gustaba la clase (76,2%) y a más de la mitad le agradaba también las cosas que hacían, aunque reconocieron que a algunos no les sucedía esto.

Sin embargo, hallamos otra vez que para definir el grado de *Dificultad* existente en el aula, poseemos informaciones contrarias según vengan de la observación externa o la percepción de los alumnos.

La observación (ver *tabla 19*) registró una amplia representación de *dificultad en la tarea* (29,94%) exhibiéndose muchas situaciones de *dificultad manifiesta* (40%), de *ausencia de respuestas* (22%), de *inseguridad* (20%) y algo menos de *participación limitada* (18%).

Si lo contrastamos con la visión del alumnado a través del IMC se manifiesta, tal como lo refleja la tabla 18, que para ellos, sin embargo, no había demasiada dificultad en los deberes (86,4%), lo que se hacía en clase estaba al alcance de todos y se podía trabajar sin ayuda, aunque reconocieron casi todos que algunos compañeros iban regular

La *Desconexión* con la tarea fue baja (4,19%). Se recogieron sólo tres momentos de *desorganización* y cuatro de *desgana*. Este dato se completa con una alta presencia de *Formalismo* (16,77%):

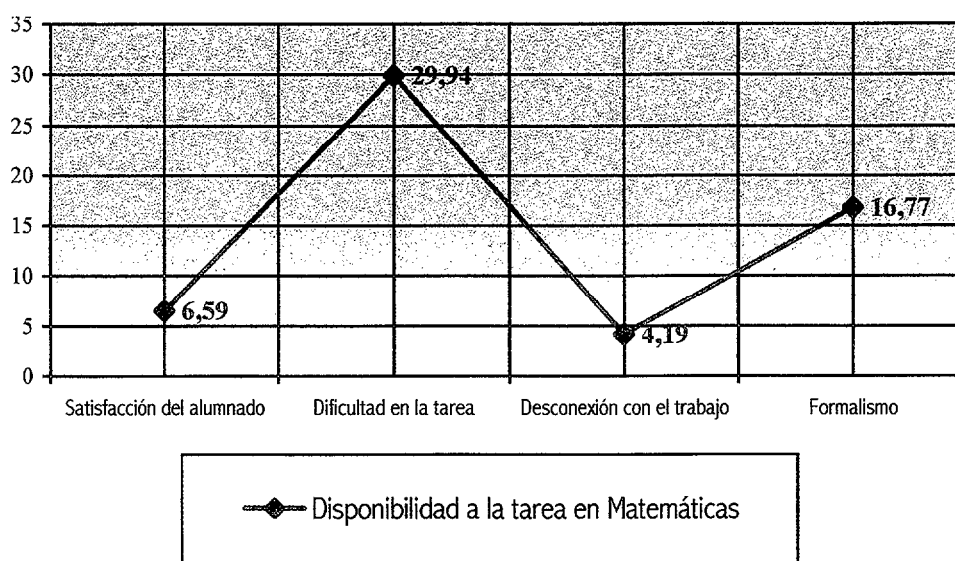
*Benito está en su sitio pero no hace nada. (21MS6) (DESGANA)*

*Dos alumnos se están pasando una pelota de papel. Profesor está de espaldas escribiendo en pizarra y no se da cuenta. Otro se incorpora y desde su sitio está intentando encestar un papel en la papelera. (...) (21MS6) (DESORGANIZACIÓN)*

*Alumna obedece y sin hacer comentarios realiza lo que le piden en pizarra. Todos los compañeros están en silencio. (21MS4) (FORMALISMO)*

De todos estos datos, resumidos en la *gráfica 6*, podemos sacar la conclusión de que en 1ºB no todos los alumnos están muy satisfechos pero sin embargo pasan mucho tiempo atentos a lo que se hace en el aula. Por otro lado, el posible índice de dificultad que encontramos en Matemáticas ellos no lo perciben.

Gráfica 6: Disponibilidad a la tarea en 1º B



### Interacción Profesor- Alumno

Con respecto a este bloque anotamos unos porcentajes similares en las dos categorías relacionadas con esta perspectiva. La *oposición profesor-alumno* la percibimos en un 13,77% notándola sobre todo en sectores de *tensión encubierta* (39,13%) y *antagonismo* (34,78%), aunque también se manifestaron algunos instantes de *omisión* (26,09%).

*En este momento entra una alumna. Profesor le expresa en tono serio:*

*- Haga el favor de salir de clase y pida permiso para hacerlo*

*Alumna vuelve a salir del aula y desde la puerta pregunta si puede entrar. Profesor le responde:*

*- No, no puede entrar*

*La chica nuevamente sale del aula. Nadie hace ningún comentario. (21MS6) (ANTAGONISMO)*

*Profesor propone:*

*- Seguimos. Pasamos a la otra página. Salga a la pizarra Juan.*

*- No lo tengo hecho.*

- Es una pena que no lo tenga –responde el profesor con cierto tono de ironía.
- Pero sí lo tengo...pero ese ejercicio no lo hice.
- Bueno Juan, no te preocupes... yo te creo. (21MS3) (TENSIÓN ENCUBIERTA)

Una alumna levanta el dedo. Permanece así unos instantes. Profesor, que sigue girado hacia el encerado, no lo tiene en cuenta. La chica expresa:

- ¡Profe!

Este sigue sin atender y anotando en pizarra. Alumna, después de unos minutos, baja el dedo y continúa copiando. (21MS1) (OMISIÓN)

En cuanto a la *comprensión profesor-alumno* se contabilizó un 14,37%, destacando un índice alto de situaciones de *valoración* (70,83%) algo de *personalización* (25%) y menos de *flexibilidad* (4,17%)

Profesor le dice:

- Sí... continúa.

El alumno sigue las pautas. Cuando finaliza totalmente, profesor le contesta:

- Muy bien. (21MS3) (VALORACIÓN)

Dos alumnos preguntan sobre el uso del bolígrafo rojo y azul. Profesor responde que no se agobien, que sólo lo usen para que ellos diferencien bien lo que marcan. Vuelve a insistir en que:

- Ustedes por eso no se agobien. (21MS5) (PERSONALIZACIÓN)

(Profesor) comenta:

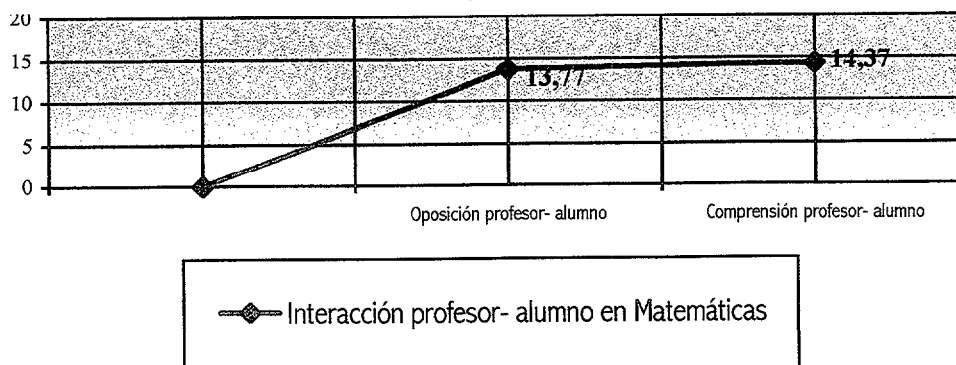
- Sonia, da un pasito más... pon eso... como lo tenías. Eso lo tenías bien. Agrupa los positivos... ¡Ah, perdón! ¿Eran todos signos positivos?

- Sí -responde la chica que hasta ahora ha ido haciendo lo que le ha dicho profesor-

- ¡Ah! Entonces disculpa. Estaba bien así. (21MS3) (FLEXIBILIDAD)

Estos datos nos informan de que estamos ante un profesor, tal como resume la *gráfica 7*, que mantiene una relación un tanto ambigua con sus alumnos. En el aula se producen situaciones pendulares que van de instantes de comprensión a unos desconcertantes segmentos de oposición.

Gráfica 7: Interacción profesor- alumno en 1º B



CENTRO II – 1ºB		FREC.	PORCENT.
<b>COHESIÓN</b>			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	9	40,9%
	NO	13	59,1%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	5	23,8%
	SI	16	76,2%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	10	45,5%
	SI	12	54,5%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	1	4,5%
	SI	21	95,5%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	5	22,7%
	SI	17	77,3%
<b>FRICCIÓN</b>			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	20	95,2%
	SI	1	4,8%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	6	27,3%
	SI	16	72,7%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	11	50,0%
	SI	11	50,0%
21- La clase es divertida (*)	SI	20	95,2%
	NO	1	4,8%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	19	86,4%
	SI	3	13,6%
<b>COMPETITIVIDAD</b>			
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	17	77,3%
	SI	5	22,7%
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	7	31,8%
	SI	15	68,2%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	12	54,5%
	SI	10	45,5%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	5	22,7%
	SI	17	77,3%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	13	59,1%
	NO	9	40,9%
<b>DIFICULTAD</b>			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	19	86,4%
	SI	3	13,6%
7- Algunos alumnos en clase son regulares	NO	6	27,3%
	SI	16	72,7%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	16	72,7%
	NO	6	27,3%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	19	86,4%
	SI	3	13,6%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	18	81,8%
	SI	4	18,2%
<b>SATISFACCIÓN</b>			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	9	42,9%
	SI	12	57,1%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	5	23,8%
	SI	16	76,2%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	16	72,7%
	NO	6	27,3%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	5	22,7%
	SI	17	77,3%
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	6	27,3%
	SI	16	72,7%

Tabla 18: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 1º B (Centro II)

MATEMÁTICAS 1ºB- CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	3	100,00	3	1,80
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	0	0,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	2	40,00	5	2,99
	Reticencia	3	60,00		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	16	9,58
	Intervención conjunta	2	12,50		
	Afiliación	14	87,50		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	11	6,59
	Implicación	11	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	20	40,00	50	29,94
	Ausencia de respuestas	11	22,00		
	Participación limitada	9	18,00		
	Inseguridad	10	20,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	3	42,86	7	4,19
	Rol independiente	0	0,00		
	Desgana	4	57,14		
FORMALISMO		28	100	28	16,77
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	8	34,78	23	13,77
	Tensión encubierta	9	39,13		
	Velocidad	0	0,00		
	Omisión	6	26,09		
	Favoritismo	0	0,00		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	6	25,00	24	14,37
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	1	4,17		
	Valoración	17	70,83		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	167		167	100,00

Tabla 19: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 1º B (Centro II)

### 2.2.2. 2ºB

El aula de 2ºB, situada en el Centro II, escolariza a 26 chicos y chicas. Fue observada mientras impartían clase un maestro de *Matemáticas* y una maestra de *Lengua Castellana*. Los resultados obtenidos son los que se presentan a continuación

#### *Interacción del alumnado*

Nos encontramos con un curso donde la *Cohesión* tuvo una representación variable en las dos áreas observadas. La observación acogió mayormente sectores de *afiliación*, quedando la *intervención conjunta* y la *aceptación* en unos cálculos mínimos

Esto nos hace pensar que no es una categoría muy desarrollada en los alumnos. Esto se confirma en el cuestionario respondido por éstos. Tal como se refleja en la tabla 20, se obtuvo la información de que mayoritariamente en este aula – un 78,3%- los alumnos no se aprecian ni son amigos entre sí, aunque sí coinciden en afirmar –en un 82,6%- que a todos les gusta que los demás sean sus amigos

Al cuestionarnos si esta *cohesión* no tan desarrollada se acompaña de un alta *Fricción*, notamos que esto no sucede. Los estudiantes, a través del cuestionario IMC expresaron mayoritariamente (95,42%) que en la clase no se pelean y que les resulta divertida. No obstante, más de la mitad de ellos opinó que a sus compañeros sí les gusta la pelea.

Desde la observación este dato se confirmó en el área de *Lengua*. Sin embargo en *Matemáticas* se detectó una situación de *incordio* entre alumnos y otra de *agresión*, lo que supone un porcentaje del 1,40% de *fricción* ante este profesor. Pudiera recoger esta evidencia la información ofrecida por los alumnos de que hay un grupo de compañeros a los que les gusta la pelea.

*Se produce de buenas a primeras un altercado entre algunos alumnos de atrás: un de ellos se enfada porque el compañero de atrás no se calla y no puede oír si es nombrado o no. (INCORDIO-22MS6)*

*Dos alumnos de atrás han comenzado a insultarse. Uno de ellos se ha levantado. (AGRESIÓN 22MS4)*

La *Competitividad* parece estar sectorizada en un grupo. Según la visión de los alumnos (ver tabla 20) para muchos de ellos (60,9%) es importante que su trabajo sea el mejor y consideran que algunos siempre están intentando que esto sea así. Asimismo, casi la mitad afirmó que unos cuantos llegan a sentirse mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros. En la observación del aula se puntuaron algunos eventos de esta categoría pero, aunque fueron distintos de una clase a otra, no alcanzaron una cifra alta. En *Matemáticas* se recogieron sólo dos casos, uno de *rivalidad* y otro de *reticencia* y en *Lengua* se llegó a cinco momentos de *reticencia*.

*Profesor le pide luego:*

- ¿Y uno al cuadrado?

*Está dudando. Otro chico contesta por él. (RIVALIDAD 22MS3)*

*Ha comenzado una nueva explicación (...) Intercala preguntas cortas. Un alumno dice ante una de ellas:*

- No lo entendí

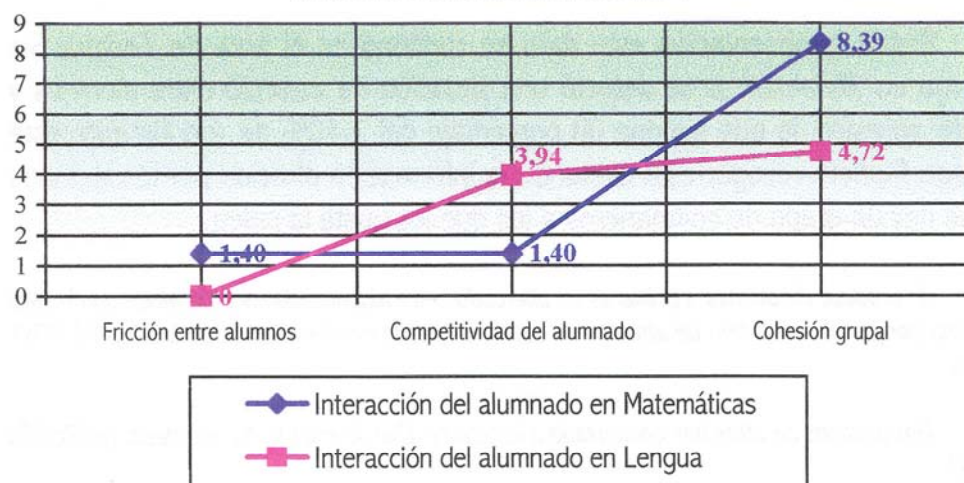
- ¿No lo entendiste? -contesta con voz de asombro un compañero. (RETICENCIA 22MS3)

*Ahora otro chico comenta en voz alta que se han inventado móviles para sordos. Los demás compañeros se ríen. (RETICENCIA 22LS3)*

*Nombra a otro alumno. Éste comienza a leer muy rápidamente. Profesora le pide que vocalice. Los compañeros se ríen (de él). (RETICENCIA 22LS6)*

Vemos, por tanto, un grupo de 2ºB no muy cohesionado pero con escasos rasgos de *fricción* y *competitividad*, manifestándose estas categorías con ligeras diferencias de una clase a otra, tal como lo refleja el gráfico 8.

Gráfica 8: Interacción del alumnado en 2º B



### *Disponibilidad a la tarea*

La *Satisfacción* en 2ºB parece mayor que la que se reflejó en el curso de 1ºB de este mismo Centro. Los alumnos, tal como refleja la tabla 20, sostienen que les gusta hacer las cosas de clase y les agrada ésta, no obstante reconocen que para algunos esto no es así y piensan que ciertos compañeros tienden a hacer las cosas a su manera. O lo que es lo mismo, existe *satisfacción* en una buena parte del alumnado pero en algunos sectores no sucede así.

Si contrastamos las dos asignaturas que se observaron, vemos que, aunque con pequeñas diferencias, alcanzan una puntuación similar. En *Lengua* (ver tabla 22) se llegó a un 14,96%, siendo la *implicación* la subcategoría más densa en puntuación (94,74%). En *Matemáticas* (ver tabla 21) se llegó a un 12,59%, ocurriendo de nuevo que la *implicación* fue la evidencia mayor que se anotó (83,33%), aunque también hubo algunos momentos de *risa* (16,67%).

*(Profesor dice)*

- *La figura geométrica que voy a dibujar es como si fuera una caja de zapatos ¡pero sin zapatos claro!..*

*Todos los alumnos se ríen. Profesor no les acompaña en ello- (RISAS 22MS1)*

La *Dificultad* vuelve nuevamente a ser dispar en su procedencia metodológica. En el cuestionario, como se explica en la tabla 20, los chicos y chicas de éste aula refirieron que los deberes no eran difíciles, las tareas estaban al alcance de todos y podían realizarse sin demasiado ayuda; no obstante un poco más de la mitad apoyó la afirmación de que el trabajo del instituto era duro. Pero cuando se acude a las aulas y se anota lo que allí sucede, la información no es la misma. En *Lengua* se presencié *Dificultad* en un 25,98% existiendo un alto porcentaje de evidencias de *dificultad manifiesta* (60,61%). También se anotaron hechos de participación limitada (21,21%) y algunos escasos de *inseguridad* y *ausencia de respuesta* (9,09% respectivamente).

*Profesoras pide silencio y pregunta sobre los ejercicios:*

- *¿Alguna duda?*

*Un alumno levanta la mano y enuncia una. Es en relación a la identificación del complemento directo (...) Profesora (...) le recuerda que eso se tuvo que dar el año pasado. (DIFICULTAD MANIFIESTA 22LS6)*



*Los alumnos continúan escuchándola atentamente pero contestan a sus preguntas sólo unos pocos que se sitúan en primera fila. (PARTICIPACIÓN LIMITADA 22LS5)*

*La frase que trata de analizar es la misma que la de su compañero anterior. Se acaba de equivocar al señalar el sujeto. (...) El alumno titubea a la vez que proporciona una respuesta. (INSEGURIDAD 22LS6).*

En *Matemáticas* la *Dificultad* se hizo obvia en un alto 34,27%, manifestándose muchos momentos de *participación limitada* (48,98%) y de *dificultad manifiesta* (34,69%). La *inseguridad* fue menor (12,24%) y la *ausencia de respuestas* casi no se registró (4,08%).

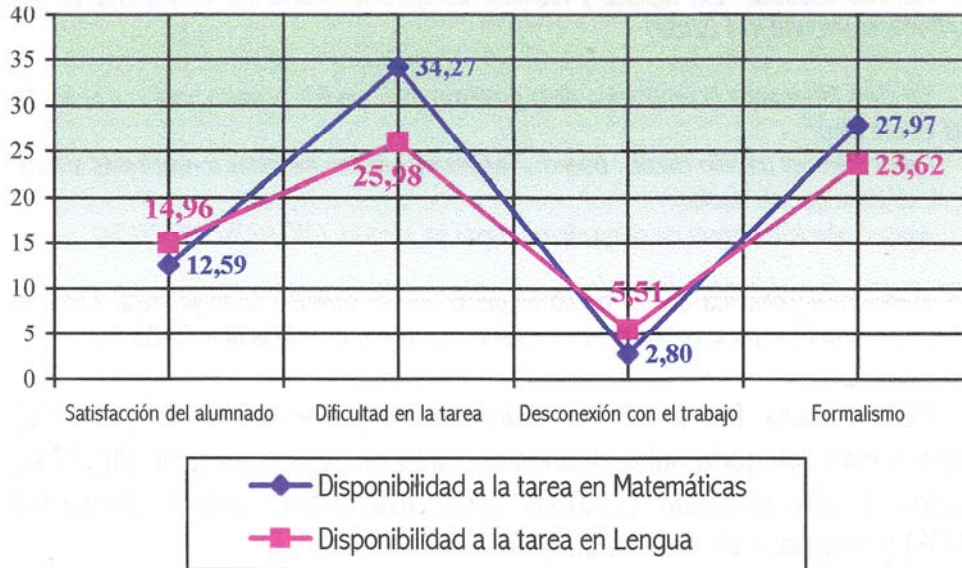
Unos rasgos que sí se definieron de manera paralela en las dos áreas fueron los de *Desconexión* y *Formalismo*. En Lengua se recogieron pocos sectores de *Desconexión* (5,51%) que se materializaron en hechos aislados de *desgana* y *desorganización*. Algo similar ocurrió en *Matemáticas* donde esta categoría llegó solo al 2,80% registrándose, según se observa en la tabla 21, algunas situaciones aisladas de *desorganización* y casi ninguna de *rol independiente*. En cuanto al *Formalismo* fue alto en las dos áreas (23,62% en Lengua y 27,97% en *Matemáticas*).

*Ha comenzado a dibujar un cubo en la pizarra. En el aula hay un absoluto silencio. Todos copian. Profesor está realizando la imagen despacio y en silencio. (FORMALISMO 22MS5)*

*(Profesora) saca un periódico local ya seleccionado y comienza a leer un artículo de estas características en voz alta. (...). Está sentada en su mesa. Todos los alumnos escuchan. (FORMALISMO 22LS5)*

Percibimos por tanto en 2ºB una disponibilidad a la tarea con escasa *Desconexión*, alto *Formalismo* y una *Satisfacción* algo mayor que en el curso anterior pero en donde se repite la circunstancia de existir un grupo de estudiantes insatisfecho. La *Dificultad* las hemos hallado bajo la observación pero no así cuando han vertido sus opiniones los alumnos. Las diferencias en puntuación de un área a otra, tal como se representa en el gráfico 9, aunque no son idénticas, sí emergen con similar orientación. Pudiera estar influyendo el que estamos ante dos áreas típicamente instrumentales.

Gráfica 9: Disponibilidad a la tarea en 2º B



### Interacción Profesor- Alumno

En esta clase hemos podido observar –como refleja la *gráfica 10*– a dos profesores que mantienen ciertas diferencias a la hora de interactuar con sus alumnos.

El profesor de *Matemáticas* se caracterizó por una escasa representación de *Oposición profesor-alumno* (2,80%) repartiéndose, lo poco que se anotó, entre una proporción idéntica de *tensión encubierta* y *omisión* (25%) y un 50% de *descrédito*. Pero mantuvo a la vez una limitada *Comprensión profesor-alumno* (8,39%), abundando ante todo las situaciones de valoración (83,33%).

*Se continúa con la explicación y se intercalan preguntas. Un alumno (de los que pocas veces acierta) proporciona una respuesta correcta a una de ellas. Profesor le expresa efusivamente:*  
- ¡Muy bien! (VALORACIÓN 22MS1)

La profesora de *Lengua* concretó bajo la observación un bajo porcentaje de *Oposición profesor-alumno*, ya que sólo llegó al 11,02%. Hubo evidencias de *antagonismo* (50%) y *tensión encubierta* (35,71%) con algún hecho aislado de *descrédito* (14,29%).

*Profesora intercala en voz más bien baja pero en un tono serio:*

*- Callados.*

*Alumnos obedecen con rapidez y retoman los ejercicios marcados. El ambiente es algo tenso. (TENSIÓN ENCUBIERTA 22LS2)*

*Un chico interrumpe la explicación de la profesora para pedirle permiso para ir al baño. Ella contesta en voz alta:*

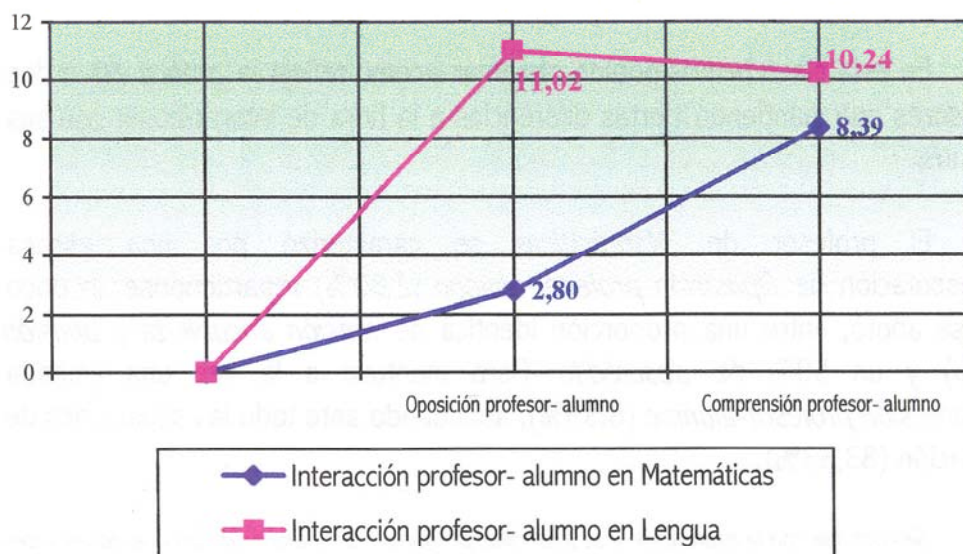
*- ¡No! ¡Pareces un niño chico!... Bueno... vas ahora, pero no me pidas ir nunca más al baño, porque de mi clase no sale nadie.*

*Alumno obedece y resto de compañeros queda en silencio. (ANTAGONISMO 22LS4)*

*Profesora le comunica que ha hecho un gesto que se parece a la abeja Maya. Todos los compañeros se ríen. Él se pone colorado y evoca también una sonrisa. (DESCRÉDITO 22LS7)*

Pero todavía fue menor la *comprensión profesor-alumno* (10,24%). Asociado a esta categoría hubo algunos sectores de *personalización* (30,77%), *valoración* y *diversificación* (23,08% respectivamente), *humor compartido* (15,38%) y muy poco de *flexibilidad* (7,69%).

Gráfica 10: Interacción profesor- alumno en 2º B



CENTRO II - 2ºB		FREC.	PORCENT.
<b>COHESIÓN</b>			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	11	47,8%
	NO	12	52,2%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	16	69,6%
	SI	7	30,4%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	18	78,3%
	SI	5	21,7%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	4	17,4%
	SI	19	82,6%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	11	47,8%
	SI	12	52,2%
<b>FRICCIÓN</b>			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	18	78,3%
	SI	5	21,7%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	3	13,0%
	SI	20	87,0%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	10	43,5%
	SI	13	56,5%
21- La clase es divertida (*)	SI	17	73,9%
	NO	6	26,1%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	18	78,3%
	SI	5	21,7%
<b>COMPETITIVIDAD</b>			
3 - A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	19	82,6%
	SI	4	17,4%
8 - La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	9	39,1%
	SI	14	60,9%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	12	52,2%
	SI	11	47,8%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	3	13,0%
	SI	20	87,0%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	13	56,5%
	NO	10	43,5%
<b>DIFICULTAD</b>			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	16	69,6%
	SI	7	30,4%
7- Algunos alumnos en clase son regulares	NO	1	4,3%
	SI	22	95,7%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	18	78,3%
	NO	5	21,7%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	20	87,0%
	SI	3	13,0%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	10	43,5%
	SI	13	56,5%
<b>SATISFACCIÓN</b>			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	5	21,7%
	SI	18	78,3%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	8	34,8%
	SI	15	65,2%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	19	82,6%
	NO	4	17,4%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	5	22,7%
	SI	17	77,3%
24 - La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	7	30,4%
	SI	16	69,6%

Tabla 20: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 2º B (Centro II)

MATEMÁTICAS 2ºB- CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	1	50,00	2	1,40
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	1	50,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	1	50,00	2	1,40
	Reticencia	1	50,00		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	12	8,39
	Intervención conjunta	1	8,33		
	Afiliación	11	91,67		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	3	16,67	18	12,59
	Implicación	15	83,33		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	17	34,69	49	34,27
	Ausencia de respuestas	2	4,08		
	Participación limitada	24	48,98		
	Inseguridad	6	12,24		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	3	75,00	4	2,80
	Rol independiente	1	25,00		
	Desgana	0	0,00		
FORMALISMO		40	100	40	27,97
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	0	0,00	4	2,80
	Tensión encubierta	1	25,00		
	Velocidad	0	0,00		
	Omisión	1	25,00		
	Favoritismo	0	0,00		
	Descrédito	2	50,00		
COMPREENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	1	8,33	12	8,39
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	1	8,33		
	Valoración	10	83,33		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	143		143	100,00

Tabla 21: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 2º B (Centro II)

LENGUA 2ºB- CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0	0	0	0,00
	Rechazo	0	0		
	Agresión	0	0		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	0	0,00	5	3,94
	Reticencia	5	100,00		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	6	4,72
	Intervención conjunta	2	33,33		
	Afiliación	4	66,67		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	1	5,26	19	14,96
	Implicación	18	94,74		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	20	60,61	33	25,98
	Ausencia de respuestas	3	9,09		
	Participación limitada	7	21,21		
	Inseguridad	3	9,09		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	3	42,86	7	5,51
	Rol independiente	0	0,00		
	Desgana	4	57,14		
FORMALISMO		30	100	30	23,62
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	7	50,00	14	11,02
	Tensión encubierta	5	35,71		
	Velocidad	0	0,00		
	Omisión	0	0,00		
	Favoritismo	0	0,00		
	Descrédito	2	14,29		
COMPRESIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	4	30,77	13	10,24
	Humor compartido	2	15,38		
	Flexibilidad	1	7,69		
	Valoración	3	23,08		
	Diversificación	3	23,08		
	SUMA	127		127	100,00

Tabla 22: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Lengua de 2º B (Centro II)

### 2.2.3. 3º A

El aula de 3ºA, situada también en el Centro II, escolariza a un total de 24 chicos y chicas. Fue observada etnográficamente desde las materias de *Inglés*, *Matemáticas* y *Música*. El ambiente que se analizó resultó bajo las siguientes peculiaridades:

#### *Interacción del alumnado*

En este aula se percibió en la interacción entre iguales unas singularidades que no se produjeron en ningún otro curso. Concretamente se manifestó un grado de *Fricción* que, aunque no se evidenció por igual en cada una de las clases analizadas, sí superaron las puntuaciones que se habían recogido anteriormente

Cuando se les cuestionó a los alumnos este tema nos encontramos con que una gran mayoría (ver tabla 23) apoyó la afirmación de que en la clase había alumnos que les gustaba pelear, e incluso la mitad de los estudiantes de este aula manifestó que se peleaban mucho en ella y que no les resultaba divertida.

Esta singularidad la pudimos observar ante todo (ver tablas 24 y 26) en las clases de *Inglés* y *Matemáticas*. En *Inglés* la *fricción* surgió en un 3,43%, percibiéndose tanto situaciones de *incordio* (62,50%) como de *agresión*, alcanzando ésta un porcentaje del 37,50%.

*Los alumnos hablan entre sí. Una alumna pide a todos sus compañeros*  
- ¡Chacho, cállense! (INCORDIO 23IS6)

*Profesor explica y los alumnos copian en sus libretas, aunque algunos alumnos (los del final del aula) se tiran cosas unos a otros desde sus sitios, gritan y se dicen palabrotas.* (AGRESIÓN 23IS3)

En *Matemáticas* se anotó una cifra similar (3,35%), siendo la *agresión* la subcategoría más frecuente (71,43%), aunque también se registró un 28,57 % de *incordio*.

*Fernando, el alumno que se peleó antes, le chilla a otra compañera en alto:*  
- ¡¡Te meto una patada en la boca...!!  
*Profesora no dice nada y se dirige al cuarto alumno.* (AGRESIÓN 23MS2)

Pero ante la profesora de *Música* estas cifras cambiaron ya que la *fricción* fue del 1,85%, siendo en este caso única la referencia a situaciones de *incordio*.

Si nos referimos a la *Competitividad* detectamos que se desarrolla en el aula en unos niveles parecidos a los cursos anteriores de este Centro. Sin embargo, desde el cuestionario del alumnado, esta categoría no tendió al alza ya que una amplia mayoría consideró que no se competía. No obstante, reconocieron que algunos compañeros sí lo hacían. Al observarse en el aula hemos podido observar, tal como se refleja en las tablas correspondientes, que en *Inglés* asomó en un 3%, percibiéndose más casos de *reticencia* (57,14%) que de *rivalidad* (42,86%).

*Los alumnos parece que tienen dificultades para entender. Uno de ellos expresa en voz alta:*

*- ¿Cómo?*

*- ¿Estás sordo? —le responde despectivamente una compañera- (RETICENCIA 23155)*

En *Música* supuso un índice del 3,24% con varios instantes de *reticencia* (57,14%) y *rivalidad* (42,86%) y en *Matemáticas* afloró en menor grado, alcanzando un 2,87%. Se registraron sectores de *reticencia* (66,67%) y *rivalidad* (33,33%). Es posible que estos segmentos observados estén representando el sector que los alumnos definen como competitivo.

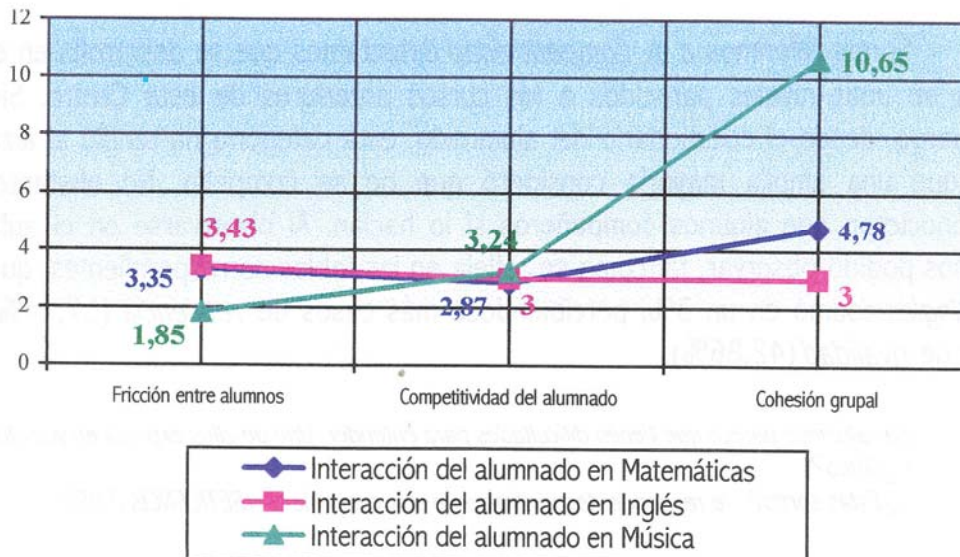
Con este panorama de interacción no nos ha llamado la atención que la *Cohesión* sea definida por los estudiantes advirtiéndose que casi todo el alumnado de este aula no se aprecia y que más de la mitad de ellos no son amigos entre sí. No obstante fueron también muchos los que percibieron que a ellos les gusta que los demás sean amigos suyos. Pero esta orientación no se ha reflejado en las tres clases observadas. En *Inglés* y *Matemáticas* sí hubo una escasa presencia de esta competencia (3% y 4,78% respectivamente) pero en *Música* subió a un 10,65%.

En resumen, estamos ante un grupo en que la interacción del alumnado presenta una *Fricción* muy marcada, una escasa *Cohesión* y una *Competitividad* sectorizada. Sin embargo, estos rasgos, que se cumplen con cierta similitud en *Inglés* y *Matemáticas* (ver gráfico 11), se giran en cifras cuando interviene la



profesora de *Música*, alcanzándose una situación más propicia en esta interacción.

Gráfica 11: Interacción del alumnado en 3º A



### Disponibilidad a la tarea

La *Satisfacción* de 3ªA la perciben los alumnos en un nivel muy bajo. Tal como se observa en la tabla 23, a la mayoría no le gusta hacer las cosas de clase y aún menos les gusta ésta. No obstante expresan que saben hacer las tareas pero que hay algunos que hacen todo a su manera. Por tanto, no es la dificultad lo que ocasionaría esa insatisfacción que perciben.

Al observar su aula hemos vuelto a encontrar diferencias importantes cuando imparte la clase la profesora de *Música*. Con ésta la *Satisfacción* llega a alcanzar el nivel más alto de todas las materias y cursos de los tres Centros (30,56%). Se contabilizan segmentos de *implicación* (69,70%), *agrado* (25,76%) *risas* (3,03%) y *entusiasmo* (1,52%).

*Una chica intercala:*

- ¡No te sueltes Julián!... ¡No te echas a correr!

*Todos están riéndose. Muchos de ellos se están diciendo un "¡olé!" porque ven que les está saliendo bien el paso. (AGRADO 23MSS3)*

*Profesora no hace comentario y se dirige hacia el armario para sacar varios instrumentos de percusión. Comienza a repartir uno a cada alumno (...). Uno de ellos, cuando lo recibe, expresa con alegría:*

*- ¡Chacho, chacho! (AGRADO 23MSS5)*

*Profesora sigue dictando más preguntas. Un alumno dice al término de la última que ha dictado:*

*- Otra más, señor. (IMPLICACIÓN 23MSS2)*

Pero en *Inglés* y *Matemáticas* se produce una coincidencia con la percepción que los estudiantes poseen. Tal como se plasma en la tabla 24, *Inglés* sólo alcanza un índice de frecuencia del 6,87%, registrándose sólo sectores de *implicación*. Y en *Matemáticas* pudimos anotar un 10,53% de vivencias que reflejaban *satisfacción*, aunque sólo como *implicación*.

Con respecto a la *Dificultad* se produce otra vez lo que ya hemos explicado en los otros cursos. Para los estudiantes no existe dificultad en los deberes de clase, pueden hacerse sin ayuda y están al alcance de todos, aunque confirmaron que algunos compañeros van regular. Pero al asistir a la clase de *Inglés* se observó un 28,76% de *Dificultad* con muchos momentos de *participación limitada* (47,76%) y de *dificultad manifiesta* (41,79%). Fue menor la *ausencia de respuestas* (10,45%).

*Les pide que copien esas palabras. Repite nuevamente su significado. Unos alumnos han obedecido. Otros no copian nada y siguen hablando en voz alta. (PARTICIPACIÓN LIMITADA 23IS5)*

*Los alumnos siguen preguntando de manera desordenada. Parece, por el tipo de preguntas que realizan, que no comprenden bien lo que oyen. (DIFICULTAD MANIFIESTA 23IS5)*

En *Matemáticas* la tendencia fue también muy marcada, acercándose incluso a la coincidencia. Se observaron muchos instantes de *dificultad en la tarea* (27,75%) evidenciada por una amplia *participación limitada* (53,45%), seguida de un 24,14% de *dificultad manifiesta* y un 13,79% de *ausencia de respuestas*.

En *Música*, sin embargo, la *Dificultad* no estuvo muy presente llegando sólo al 6,48%. Dentro de ésta porcentaje hubo un buen espacio del 92,86% para momentos de *dificultad manifiesta* (92,86%) y muy poco de *participación limitada* (7,14%). Aquí sí hubo coincidencia en los datos.

Con respecto a la *Desconexión* en el trabajo, el área de Inglés se definió por una abundante presencia de este rasgo (27,04%) siendo mayoritaria la observación de situaciones de *desorganización* (93,65%). En *Matemáticas* también se vivenció esta tendencia ya que se registró esta categoría en un 19,14% con una evidencia frecuente de *desorganización* (75%). Pero en *Música* bajó esta categoría llegando al 10,65%.

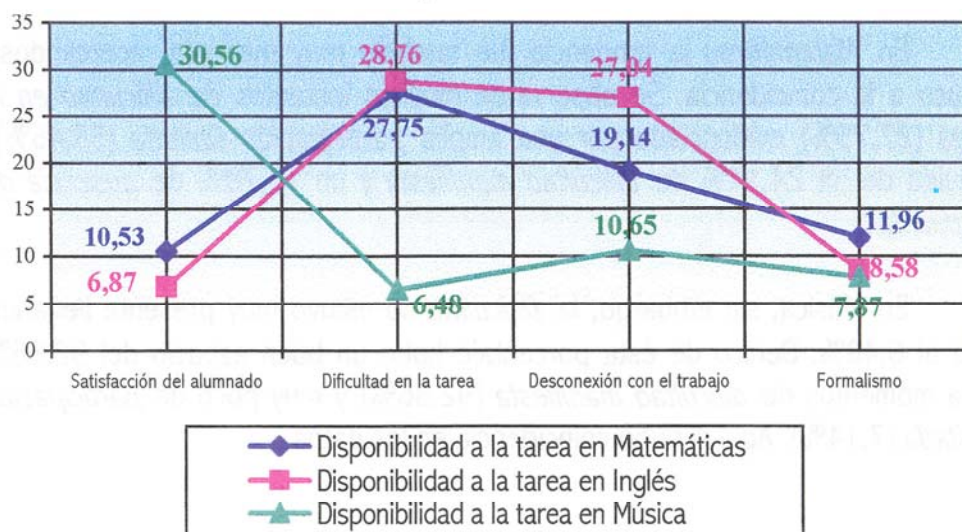
*Mientras el profesor corrige los ejercicios en la pizarra, casi ninguno atiende. Han vuelto a hablar muy alto, principalmente los situados al final del aula, y no se enteran de lo que el profesor hace (el ambiente está muy alterado). (DESORGANIZACIÓN 23IS3)*

*Un alumno de los que terminó habla desde la esquina contraria con la de los auriculares. Comienzan a tirarse entre sí una pila pequeña por el aire. (DESORGANIZACIÓN 23MS5)*

Coherentes con estos datos, el *Formalismo* no fue la categoría protagonista de este curso. Tal como se refleja en las correspondientes tablas, fue escaso tanto en *Matemáticas* (11,96%), en *Inglés* (8,58%) como en *Música* (7,87%).

A la vista de esta información podemos decir que 3ºA se suele disponer ante las tareas de clase con una escasa *satisfacción*, con una alta *desconexión* y con una *dificultad* que los alumnos no perciben por lo menos en *Matemáticas* E *Inglés*. No obstante, esta panorámica del ambiente de 3ºA no se puede generalizar a todas las clases ya que, tal como muestra la gráfica 12, la profesora de *Música* volteaba estas cifras.

Gráfica 12: Disponibilidad a la tarea en 3ºA



### *Interacción Profesor- Alumno.*

Hemos podido presenciar en este aula, coherentes con los resultados ambientales descritos en los bloques anteriores, a dos profesores —el de Inglés y la de Matemáticas— que se posicionan —tal como refleja el gráfico 13— casi de manera coincidente en su interacción con los alumnos. Por el contrario, la profesora de Música dibuja un perfil muy diferente.

Si consultamos la tabla 24, notamos que en *Inglés* se definió esta interacción por una *oposición profesor-alumno* del 15,88%. Predominó la observación de sectores de *omisión* (32,43%), *tensión encubierta* (29,73%) y *velocidad* (24,32%). Sin embargo apenas se percibió *antagonismo* (8,11%) y *favoritismo* (5,41%)

*Uno de ellos comenta:*

- ¡Chacho! ¡Profe! ¡Éste está cantando aquí!

*Profesor no atiende el mensaje y continúa con las normas para resolver correctamente el ejercicio. (OMISIÓN 23IS6)*

*Los alumnos hablan entre ellos. Profesor comienza a recoger las producciones de los alumnos a la vez que añade en un gesto serio:*

- Hay una película que se llama "Misión Imposible" que podemos relacionar con la clase. (TENSIÓN ENCUBIERTA 23IS6)

*Profesor continúa hablando:*

- Después de todo esto les digo lo que hacemos. Ante tres textos del periódico, entenderlas y ponerles el título

*En ese momento acciona el cassette. A los pocos segundos lo apaga. (casi no se ha oído la información). Un alumno comenta:*

- ¿Qué dijo? (VELOCIDAD 23IS5)

La *comprensión profesor-alumno* se pudo captar en solo un 3,43%, con algunos casos de *valoración* (75%), muy poco de *personalización* (12,50%) y algo de *diversificación* (12,50%), referida sólo a un instante en que un grupo está haciendo un examen que no había hecho el día anterior

*Mientras se están realizando estas actividades con todo el grupo, unos pocos alumnos están en silencio escribiendo. Lo llevan haciendo durante toda la sesión. Suponemos que es el examen que no hicieron el otro día. (DIVERSIFICACIÓN 23IS2)*

En *Matemáticas* se ha percibido un 15,79% de *oposición profesor-alumno*, con unos índices igualados de *antagonismo* y *tensión encubierta*



(24,24%) y otros tantos también coincidentes entre *omisión* y *favoritismo* (21,21%). La *velocidad* se pudo anotar pero sólo en un 9,09%.

Con respecto a la *comprensión profesor-alumno* se observó que sólo apareció en un 3,83%. Bajo esta categoría se obtuvo un 62,50% de *valoración*, un 25% de *flexibilidad* y un 12,50 % de *humor compartido*.

Por último, en *Música*, dibujando una marcada diferencia se observó un 6,02% de *oposición profesor-alumno*, registrándose algunos instantes de *antagonismo* (38,46%), *omisión* (30,77%), *favoritismo* (15,38%) y muy poco de *tensión encubierta* y *velocidad* (7,69% para ambos).

Se anotaron sin embargo más sectores de *comprensión profesor-alumno*, produciéndose muchos momentos de *valoración* (34,69%), *humor compartido* (28,57%) y *personalización* (26,53%). Hubo también registros de *diversificación* (10,20%). Ésta emergió en dos sesiones. En una de ellas la docente da a elegir entre dos tareas: una bailar y la otra copiar unas fotocopias. Los alumnos eligen voluntariamente en la misma aula:

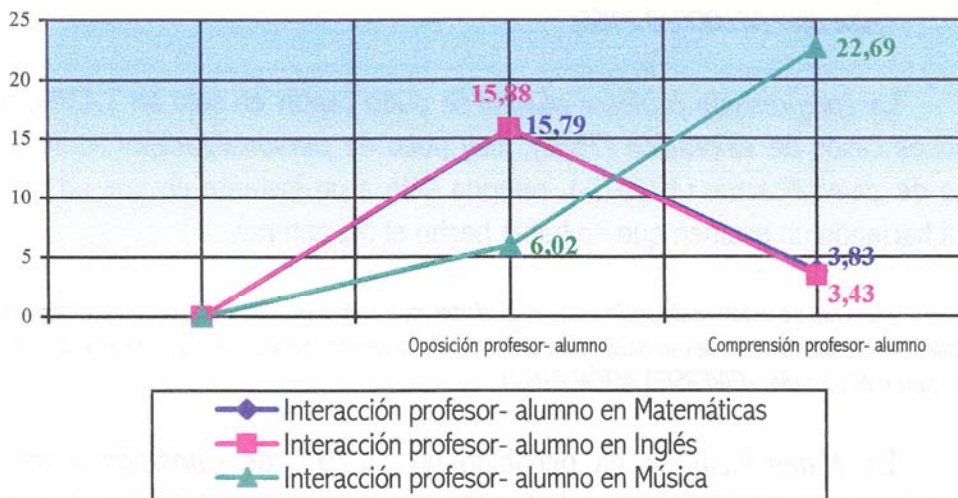
- *Vamos a ver si están calladitos y les puedo informar... ¡Atención!... (...) Hoy, los que quieran, podrán bailar una Isa. Si lo hacen tendrán un punto a su favor*

*Enseguida levantan la mano bastantes alumnos. (...) Quedan sentados tres chicos y tres chicas formando una "U" en el fondo del aula. Profesora les advierte:*

- *Los que bailan por aquí, por favor*

*Ahora se dirige a los que se quedaron sentados, les da un texto fotocopiado y les pide que copien. (23MSS)*

Gráfica 13: Interacción profesor- alumno en 3º A



CENTRO II- 3° A		FREC.	PORC.
<b>COHESIÓN</b>			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	11	50,0%
	NO	11	50,0%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	12	57,1%
	SI	9	42,9%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	19	90,5%
	SI	2	9,5%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	3	14,3%
	SI	18	85,7%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	8	36,4%
	SI	14	63,6%
<b>FRICCIÓN</b>			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	11	52,4%
	SI	10	47,6%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	5	22,7%
	SI	17	77,3%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	4	19,0%
	SI	17	81,0%
21- La clase es divertida (*)	SI	10	47,6%
	NO	11	52,4%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	11	50,0%
	SI	11	50,0%
<b>COMPETITIVIDAD</b>			
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	17	77,3%
	SI	5	22,7%
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	6	27,3%
	SI	16	72,7%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	16	72,7%
	SI	6	27,3%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	3	13,6%
	SI	19	86,4%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	16	72,7%
	NO	6	27,3%
<b>DIFICULTAD</b>			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	18	81,8%
	SI	4	18,2%
7- Algunos alumnos en clase son regulares	NO	2	9,1%
	SI	20	90,9%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	14	63,6%
	NO	8	36,4%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	18	81,8%
	SI	4	18,2%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	12	54,5%
	SI	10	45,5%
<b>SATISFACCIÓN</b>			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	12	60,0%
	SI	8	40,0%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	17	77,3%
	SI	5	22,7%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	17	77,3%
	NO	5	22,7%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	1	4,5%
	SI	21	95,5%
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	8	36,4%
	SI	14	63,6%

Tabla 23: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3° A (Centro II)

INGLÉS 3º A –CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	5	62,50	8	3,43
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	3	37,50		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	3	42,86	7	3,00
	Reticencia	4	57,14		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	7	3,00
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	7	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	16	6,87
	Implicación	16	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	28	41,79	67	28,76
	Ausencia de respuestas	7	10,45		
	Participación limitada	32	47,76		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	59	93,65	63	27,04
	Rol independiente	4	6,35		
	Desgana	0	0,00		
FORMALISMO		20	100	20	8,58
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	3	8,11	37	15,88
	Tensión encubierta	11	29,73		
	Velocidad	9	24,32		
	Omisión	12	32,43		
	Favoritismo	2	5,41		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	1	12,50	8	3,43
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	6	75,00		
	Diversificación	1	12,50		
	SUMA	233		233	100,00

Tabla 24: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Inglés de 3º A (Centro II)

MÚSICA 3º A-CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	4	100,00	4	1,85
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	0	0,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	3	42,86	7	3,24
	Reticencia	4	57,14		
	Individualismo		0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	23	10,65
	Intervención conjunta	16	69,57		
	Afiliación	7	30,43		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	2	3,03	66	30,56
	Implicación	46	69,70		
	Agrado	17	25,76		
	Entusiasmo	1	1,52		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	13	92,86	14	6,48
	Ausencia de respuestas	0	0,00		
	Participación limitada	1	7,14		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	7	30,43	23	10,65
	Rol independiente	11	47,83		
	Desgana	5	21,74		
FORMALISMO		17	100	17	7,87
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	5	38,46	13	6,02
	Tensión encubierta	1	7,69		
	Velocidad	1	7,69		
	Omisión	4	30,77		
	Favoritismo	2	15,38		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	13	26,53	49	22,69
	Humor compartido	14	28,57		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	17	34,69		
	Diversificación	5	10,20		
	SUMA	216		216	100,00

Tabla 25: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Música de 3º A (Centro II)



MATEMÁTICAS 3º A- CENTRO II					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	2	28,57	7	3,35
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	5	71,43		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	2	33,33	6	2,87
	Reticencia	4	66,67		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	10	4,78
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	10	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	22	10,53
	Implicación	22	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	14	24,14	58	27,75
	Ausencia de respuestas	8	13,79		
	Participación limitada	31	53,45		
	Inseguridad	5	8,62		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	30	75,00	40	19,14
	Rol independiente	4	10,00		
	Desgana	6	15,00		
FORMALISMO		25	100	25	11,96
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	8	24,24	33	15,79
	Tensión encubierta	8	24,24		
	Velocidad	3	9,09		
	Omisión	7	21,21		
	Favoritismo	7	21,21		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	0	0,00	8	3,83
	Humor compartido	1	12,50		
	Flexibilidad	2	25,00		
	Valoración	5	62,50		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	209		209	100,00

Tabla 26: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º A (Centro II)

## **2.3. Centro III**

### **2.3.1. 3º B**

El aula de 3º B, situada en el Centro III, poseía un ratio de 25 chicos y chicas. Fue observada desde las materias de *Matemáticas* y *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Los resultados obtenidos son los que se presentan a continuación.

#### *Interacción del alumnado*

El dato más sobresaliente de este aula desde esta perspectiva es la escasa presencia de *Fricción* entre los estudiantes. Esta información la podemos deducir tanto si atendemos al cuestionario cumplimentado por los alumnos como a las observaciones externas.

En los resultados del IMC de la tabla 27 percibimos cómo casi la mayoría del grupo –el 95%– plantea que en su clase no se pelean, afirmación que se refuerza con la respuesta negativa en un 90% al ítem 22 – “*los alumnos en nuestra clase se pelean mucho*”. Incluso un 60% reconoce que a los compañeros no les gusta pelearse y para el 70% la clase es divertida. Admiten, no obstante, en un 75% que algunos alumnos no se sienten bien en clase.

Si atendemos al periodo de observación se afianza nuevamente esta información ya que, ni en *Matemáticas* ni en *Ciencias Sociales*, se desarrolló ningún episodio que pudiéramos catalogar dentro de *fricción*, tal como se observa en las tablas 28 y 29

La *Competitividad* no fue tampoco una categoría que singularizara este grupo, al menos de manera generalizada. Una vez más hubo coincidencia en las dos áreas tal como lo demuestran las tablas 28 y 29. En *Matemáticas* se manifestó en un 1,90% y en *Ciencias Sociales* un 1,86%. Si evocamos lo reflejado en el IMC, podemos percibir que el alumnado declaró mayoritariamente (85%) que ellos no competían para ser los primeros y sólo algo más de la mitad de la clase afirmó que deseaban que su trabajo fuese el mejor. Mostraron, sin embargo, que algunos compañeros de clase sí presentaban comportamientos competitivos.

Al centrarnos en la *Cohesión* del grupo descubrimos unos datos que ya hacen variar la tendencia anterior. Por un lado, en *Matemáticas*, sorprende (ver tabla 28) el nivel alto en que se cuantifica esta categoría (12,03%), y aunque giró siempre en torno a la *afiliación*, al analizar las evidencias recogidas, captamos que rondaron siempre en torno a la explicación conjunta -pero voluntaria y espontánea- de las tareas que se planteaban en el aula, siendo los propios alumnos los que se prestaban o solicitaban apoyo entre sí. Se percibieron, a lo largo de casi todas las sesiones observadas, bastantes hechos como éstos:

*La chica decide consultar al grupo clase si ven bien su problema. Varios compañeros le dan indicaciones e interactúan con ella desde el sitio. (AFILIACIÓN 33MS1)*<sup>3</sup>

*La otra compañera, sin que nadie le diga nada, se sienta con el alumno de atrás y le explica cuestiones del ejercicio que se está haciendo. (AFILIACIÓN 33MS2)*

Sin embargo, en *Ciencias Sociales*, disminuyó esta *Cohesión*. Tuvo su reflejo (ver tabla 29) en un 8,70% y las situaciones de *afiliación*, que fueron las que más abundaron, ya tenían otro cariz:

*Algunos alumnos (los de atrás) hablan en torno a los ejercicios que hacen y se pasan material. (AFILIACIÓN 33HS2)*

*Ha surgido un grupo de seis chicas. Están hablando entre ellas pero no todas hacen lo mismo. Unas están sacando unas fotos y otras escriben en su cuaderno. (AFILIACIÓN 33HS1)*

Cuando se analizaron las respuestas de los alumnos nos encontramos con que, tal como recoge la tabla 27, el total absoluto del alumnado de este aula -100%- admite que les gusta que los demás sean amigos suyos. Sin embargo, el 70% defiende que entre ellos no se aprecian y una cifra también un poco alta -60%- apoya que los alumnos de esta clase no son buenos amigos. Luego la *Cohesión* parece que emerge sólo cuando las dinámicas de clase crean

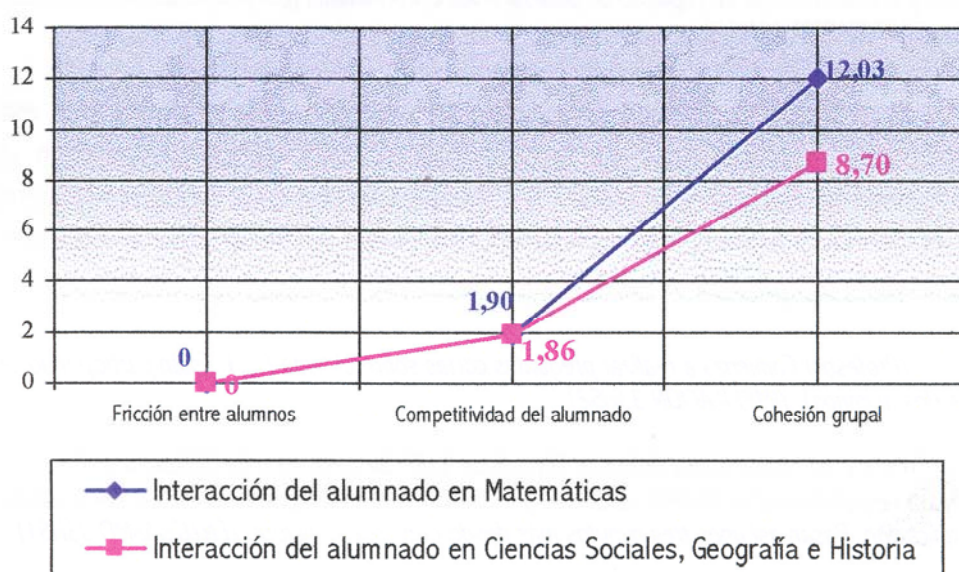
<sup>3</sup> Estas referencias indicadas al final de cada evidencia -localizadas todas en el Anexo II-III- poseen el siguiente significado:

- El primer número sitúa el Centro (1, 2 o 3 según sea Centro I, Centro II o Centro III)
- La segunda cifra refiere el curso (1, 2, 3 o 4 según sea 1º, 2º, 3º o 4º)
- La letra corresponde con la inicial de la materia que se imparte (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La "S" junto a una cifra explica en qué número de sesión sucedió ese hecho descrito.

el contexto adecuado y cuando esto ocurre, dado el amplio deseo de este grupo de mantener la cohesión, se hace fácil su desarrollo.

En función de estos datos, reflejados en el gráfico 14, podemos sostener que en 3ºB, a pesar de que se evidencia una ausencia de *fricción* y una baja *competitividad*, la *cohesión* no surge automáticamente, depende, ante todo del profesor que se pone al frente.

Gráfica 14: Interacción del alumnado en 3º B



### *Disponibilidad a la tarea*

Hay indicios coincidentes en este aula para afirmar que existe *Satisfacción* generalizada entre los alumnos. Por un lado, en el IMC, tal como recoge la tabla 27, se constata que en un idéntico porcentaje —el 60%— a los alumnos les gusta lo que hacen y les gusta la clase. No obstante, reconocen casi todo —el 90%— que no les gusta la clase a un sector de compañeros, tal como plantea la pregunta 16.

En las clases de *Matemáticas* pudimos observar (ver tabla 28) una extensa presencia de esta categoría (24,68%). De hecho, fueron varios los casos registrados donde se producían *risas* (12,82%) y bastantes más de *implicación* (82,05%), observándose incluso instantes de *entusiasmo*, situaciones que no fueron abundantes en las demás aulas.

*El grupo de alumnas que más interviene plantea al profesorado una interrogante que le hace decir en alto:*

*- Lo siento, yo me equivoqué. Vaya un borrón en sus apuntes...*

*Todos los alumnos ríen. (RISAS 33MS3)*

*Profesor pregunta al grupo clase:*

*- ¿Alguien quiere salir a hacer el otro ejercicio?*

*La alumna que según el profesor es la mejor de clase, sale voluntaria. Otra compañera dice:*

*- Luego salgo yo. (IMPLICACIÓN 33MS2)*

*En ese momento suena el timbre. Nadie recoge. Profesor sigue interactuando con unos alumnos y el resto termina de copiar lo de pizarra. A los cinco minutos (por propia decisión) empiezan a salir. (ENTUSIASMO 33MS1)*

Pero si nos centramos en el área de *Ciencias Sociales* vemos que esta cuantificación aumentó más ya que se produjo una densa observación de situaciones de *satisfacción* (49,07%). Aunque se produjo fundamentalmente bajo la forma casi única de *implicación* (94,94%), hubo también un pequeño espacio para el *agrado* y el *entusiasmo*.

*(Profesor) Comienza a realizar preguntas cortas sobre el tema (...). Están participando casi todos (los alumnos). (IMPLICACIÓN 33HS2)*

*En ese momento suena la sirena. El profesor sigue de pie al lado de la pizarra y los alumnos continúan respondiendo de manera voluntaria y espontánea a las preguntas que él va intercalando a su explicación. Pasan así unos tres minutos más desde que sonó el timbre. (ENTUSIASMO 33HS1)*

*Siguen también muy atentos y con cara de entusiasmo. (AGRADO 33HS3)*

Con respecto a la *Dificultad* percibida por estos alumnos (tabla 27) nos llama la atención que todos —el 100%— consideren que algunos compañeros “son regulares”. Aunque también han expresado de manera mayoritaria (85%) que los deberes no son difíciles, que los pueden hacer sin ayuda y que no es cierto que el trabajo sólo lo puedan realizar los inteligentes (95%). Incluso no perciben en un 65% que el trabajo del instituto sea duro.

Parece por tanto que estamos ante un aula que considera que pocas cosas son difíciles excepto para un sector muy concreto de compañeros.

Pero al acudir a observar las clases, nos encontramos con que en *Matemáticas* las cosas no suceden así. Como se deduce de la tabla 28, la *dificultad* fue observada en un porcentaje del 23,42%, dejándose evidenciar

muchas situaciones de *dificultad manifiesta* (51,35%) con algo menos de *participación limitada* (24,32%) y *ausencia de respuestas* (16,22%). Estas evidencias pudieran considerarse indicadoras de que la *dificultad* alcanza a algo más que a un sector de estudiantes.

*El profesor se dirige a la otra y le pregunta:*

- ¿Cómo se suman fracciones del mismo denominador?

- No sé -contesta un alumno que está sentado.

*Profesor sonríe. (DIFICULTAD MANIFIESTA 33MS1)*

*Profesor (...) le pregunta a otra chica:*

- ¿Qué haríamos a continuación?

*Alumna no dice nada. (AUSENCIA DE RESPUESTAS 33MS5)*

En *Ciencias Sociales*, sin embargo, no fue muy observada esta *dificultad* (9,94%). De los hechos aquí incluidos se manifestaron momentos de *ausencia de respuestas* en un 37,50% y algo menos de *participación limitada* y *dificultad manifiesta*, obteniendo un mismo 31,25% de presencia.

*Profesor incorpora a su explicación lo que han dicho. Vuelve a preguntar:*

- ¿Han entendido este párrafo?

*Ningún alumno responde. (AUSENCIA DE RESPUESTAS 33HS6)*

*Profesor (...) enuncia otra pregunta:*

- ¿Hay alguien que quede fuera del poder judicial?

*(Solamente) una alumna proporciona la respuesta. (PARTICIPACIÓN LIMITADA 33HS5)*

Por tanto, con respecto a la *Dificultad* podemos decir que es variable en función del contenido curricular pero que los alumnos no tienen conciencia alguna de que esto esté ocurriendo, al menos, según responden a las preguntas del IMC.

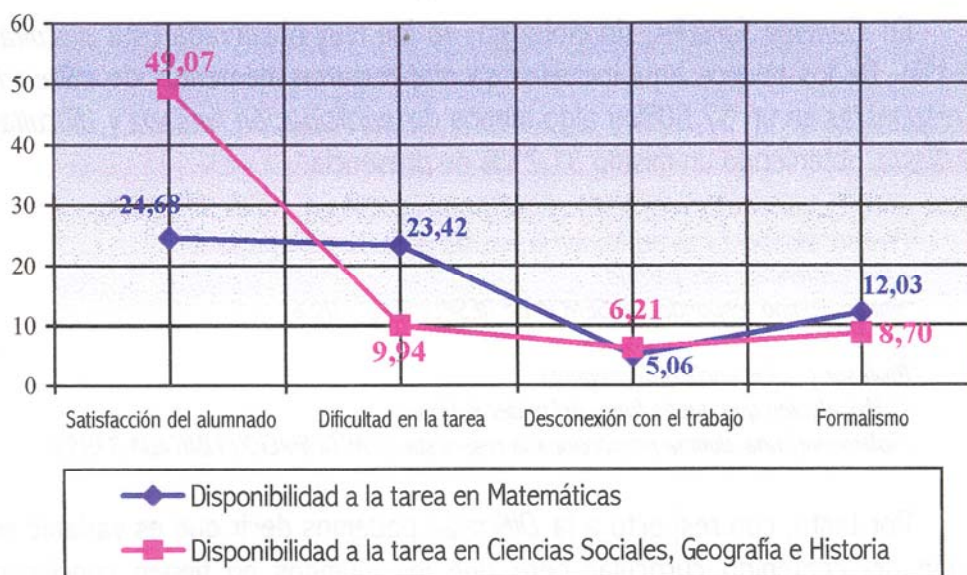
Dentro de este bloque singulariza también a este grupo los pocos sectores de *Desconexión* existente. Tal como se muestra en las tablas 28 y 29, ni en *Matemáticas* ni en *Ciencias Sociales* alcanzaron niveles altos.

Pero esto no ha significado que se encontraran muchos instantes de *Formalismo* ni en una clase ni en otra. Presenciamos por tanto un aula en que sin necesidad de someter a los alumnos al silencio y al trabajo individual – evidencias propias de esta categoría- es posible evitar la desorganización.



En consecuencia, además de lo que acabamos de indicar, podemos afirmar que en 3ºB los alumnos están satisfechos en general, aunque hay un sector a los que no se les puede asociar esta categoría. La *Dificultad*, una vez más no es coincidente entre lo que se observó y lo que los alumnos expresaron pero esta vez sólo lo podemos aplicar a Matemáticas ya que en el área de *Ciencias Sociales Geografía e Historia*, tal como se desprende del gráfico 15, sí pudimos captar la escasez de esta dimensión. Nos empezamos a preguntar si cuando el alumno es interrogado en torno a este tema deja de pensar en materias como *Matemáticas y Lengua* y responde en función del resto de las áreas.

Gráfica 15: Disponibilidad a la tarea en 3º B



### Interacción Profesor-Alumno

Estos dos profesores, por lo que podemos percibir en el gráfico 16, están situados en una línea de interacción muy similar cuando se relacionan con sus alumnos. En los dos casos hemos podido observar a unos docentes que se oponen poco a sus alumnos y, por el contrario, dan muestras de una alta comprensión.

Este hallazgo se hace evidente si consultamos las tablas 28 y 29. Obsérvese que en *Matemáticas* se presenció un escaso 5,06% de *Oposición*

*profesor-alumno*. Pero sí hubo mayor presencia de *Comprensión profesor-alumno* (15,82%) emergiendo bastante casos de *personalización* y *valoración* (44%) y algo de *humor compartido* (4%), *flexibilidad* (4%) y *diversificación* (4%). Sobre ésta última categoría se anotó un hecho acaecido durante una de las sesiones en el que el profesor estuvo explicando a dos alumnos un contenido que ellos mismos habían expresado no comprender. Mientras, el resto del grupo clase estaba entregado a la realización de otras tareas.

*(Profesor) comienza a explicar (...). De repente interrumpe y dice:*

*- Antes de continuar, ¿alguien el año pasado tuvo problemas con las ecuaciones?*

*Una de las alumnas poco participativas contesta que sí. También lo hace el que casi nunca interviene declarando:*

*- Sí, con los sistemas de ecuaciones*

*El profesor les explica (acercándose a ellas). (DIVERSIFICACIÓN 33MS3)*

En cuanto a *Ciencias Sociales* destaca una menguada proporción de *oposición profesor-alumno*, que se redujo a dos instantes de *velocidad*, lo que representa un 1,24% de presencia en el cómputo total de categorías observadas. Hubo sin embargo un 14,29% de *comprensión profesor-alumno*, reflejado con un 43,48% de *valoración*, un 26,09 % de *personalización* y un 21,74% de *humor compartido*. La *flexibilidad*, aunque escasamente, también se observó en un 8,70 %.

*Son bastantes los alumnos que quieren intervenir. Cada vez que uno lo hace, profesor lo anima a ello*

*- ¡Bien, más cosas! (VALORACIÓN 33HS2)*

*Un alumno espontáneamente expresa una broma a partir de una afirmación hecha por el profesor en la explicación:*

*- Aquí había una escultura que era de oro*

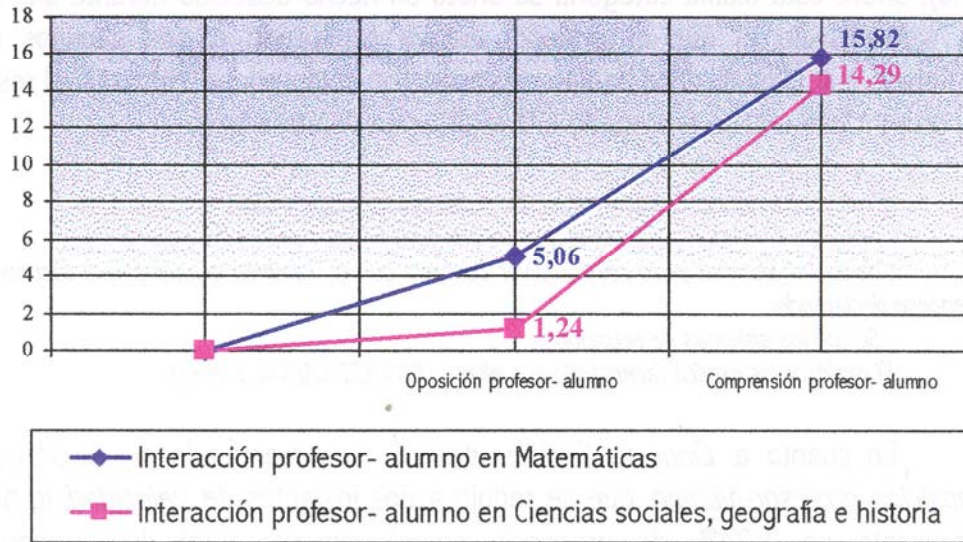
*- Profe, mañana voy por ahí...*

*- Sí -responde el profesor sonriendo y haciendo un gesto afirmativo con la cabeza a la vez que todos los participantes también sonríen- (HUMOR COMPARTIDO 33HS3)*

*- ¿Pueden ver bien la pizarra desde ahí? -le dice al grupo clase (el profesor). (PERSONALIZACIÓN 33HS4).*



Gráfica 16: Interacción profesor- alumno en 3º B



CENTRO III- 3ºB		FREC.	PORCENT.
<b>COHESIÓN</b>			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	8	40,0%
	NO	12	60,0%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	12	60,0%
	SI	8	40,0%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	14	70,0%
	SI	6	30,0%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	0	0%
	SI	20	100,0%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
<b>FRICCIÓN</b>			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	19	95,0%
	SI	1	5,0%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	5	25,0%
	SI	15	75,0%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	12	60,0%
	SI	8	40,0%
21- La clase es divertida (*)	SI	14	70,0%
	NO	6	30,0%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	18	90,0%
	SI	2	10,0%
<b>COMPETITIVIDAD</b>			
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	17	85,0%
	SI	3	15,0%
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	9	45,0%
	SI	11	55,0%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	6	30,0%
	SI	14	70,0%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	3	15,0%
	SI	17	85,0%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	15	75,0%
	NO	5	25,0%
<b>DIFICULTAD</b>			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	17	85,0%
	SI	3	15,0%
7- Algunos alumnos en clase son regulares	NO	0	,0%
	SI	17	100,0%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	17	85,0%
	NO	3	15,0%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	19	95,0%
	SI	1	5,0%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	13	65,0%
	SI	7	35,0%
<b>SATISFACCIÓN</b>			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	18	90,0%
	NO	2	10,0%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	5	25,0%
	SI	15	75,0%
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	4	20,0%
	SI	16	80,0%

Tabla 27: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 3º B (Centro III)

MATEMÁTICAS 3ºB- CENTRO III					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0		0	0,00
	Rechazo	0			
	Agresión	0			
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	3	100,00	3	1,90
	Reticencia	0	0,00		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	19	12,03
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	19	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	5	12,82	39	24,68
	Implicación	32	82,05		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	2	5,13		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	19	51,35	37	23,42
	Ausencia de respuestas	6	16,22		
	Participación limitada	9	24,32		
	Inseguridad	3	8,11		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	0	0,00	8	5,06
	Rol independiente	5	62,50		
	Desgana	3	37,50		
FORMALISMO		19	100	19	12,03
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	2	25,00	8	5,06
	Tensión encubierta	2	25,00		
	Velocidad	0	0,00		
	Omisión	1	12,50		
	Favoritismo	3	37,50		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	11	44,00	25	15,82
	Humor compartido	1	4,00		
	Flexibilidad	1	4,00		
	Valoración	11	44,00		
	Diversificación	1	4,00		
	SUMA	158		158	100,00

Tabla 28: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 3º B (Centro III)

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA 3ºB- CENTRO III					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio Rechazo Agresión			0	0,00
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	2	66,67	3	1,86
	Reticencia	1	33,33		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	14	8,70
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	14	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	79	49,07
	Implicación	75	94,94		
	Agrado	2	2,53		
	Entusiasmo	2	2,53		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	5	31,25	16	9,94
	Ausencia de respuestas	6	37,50		
	Participación limitada	5	31,25		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEJÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	0	0,00	10	6,21
	Rol independiente	2	20,00		
	Desgana	8	80,00		
FORMALISMO		14	100	14	8,70
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	0	0,00	2	1,24
	Tensión encubierta	0	0,00		
	Velocidad	2	100,00		
	Omisión	0	0,00		
	Favoritismo	0	0,00		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	6	26,09	23	14,29
	Humor compartido	5	21,74		
	Flexibilidad	2	8,70		
	Valoración	10	43,48		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	161		161	100,00

Tabla 29: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3º B (Centro III)

### 2.3.2. 4ºB

El aula de 4º B, situada también en el Centro III, escolariza a 22 adolescentes. Fue observada etnográficamente desde las materias de *Lengua Castellana*, *Matemáticas* y *Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia*. Los resultados obtenidos son los que se presentan a continuación.

#### *Interacción del alumnado*

Desde esta perspectiva nos hemos encontrado a un grupo que reflejó variaciones marcadas en función del profesor que desarrollara la clase. Para empezar, la *Fricción* fue totalmente nula en las aulas de *Lengua Castellana* y *Matemáticas*. Pero cuando se ponía al frente el profesor de *Ciencias Sociales*, esta singularidad se volatizaba y emergían, tal como lo muestra la tabla 32, episodios de esta categoría, vestidos además bajo la fórmula de *agresión*.

*Hace un buen rato que cuatro alumnos están dándose golpes y el profesor no les dice nada.*  
(AGRESIÓN 34HS5)

Al analizar la información proporcionada por los alumnos hallamos que, según se visualiza en la tabla 30, una gran mayoría de alumnos (90%) coincide en afirmar que en la clase no se pelean mucho e incluso concuerda también un 70% en apoyar que la clase es divertida. Sin embargo hay que reparar también en que un 80% sostiene que algunos compañeros no se sienten bien.

En estas circunstancias la *Cohesión* se muestra también variable. No obstante, según los alumnos parece que hay división de opiniones. Si nos detenemos en la tabla 30, captamos que el 55% opina que los compañeros ni se aprecian ni son buenos amigos entre sí y el 50% considera que en su clase los demás no forman parte de sus amistades. Incluso para el 60% algunos no son sus amigos.

Al acceder a la aulas nos encontramos que en *Ciencias Sociales* no se registran apenas instantes de esta categoría (1,32%) , por lo que vemos una *cohesión* todavía menos desarrollada que lo que afirman los alumnos. Pero el panorama cambia en *Lengua* ya que crecen los eventos de estas características y se llega al 7,43%.

*Alumno pregunta:*

*- ¿Cómo?*

*Profesora no repite y pasa a la siguiente actividad. Alumno se gira hacia su compañero y le pregunta. Compañero le dice y alumno apunta en su libro de texto. (AFILIACIÓN 34LS3)*

Y al analizar las clases de *Matemáticas* percibimos que han aumentado más los segmentos de *Cohesión* (10,14%), aunque es cierto que fundamentalmente bajo la fórmula de la *afiliación*.

*Un trío de alumnos se junta y se dedican también a comprobar datos de la calculadora. (AFILIACIÓN 34MS3)*

En lo que respecta a la *Competitividad*, tomando como referente los resultados obtenidos, podríamos afirmar que existe pero sólo en unos sectores determinados. Cuando se interrogó a los alumnos recogimos un porcentaje amplio de respuesta –80%– confirmando que los protagonistas de esta clase no compiten para ser los primeros. Continuaron siendo mayoría, aunque ya más baja –el 60%– los que reconocieron que en este aula los estudiantes no quieren que su trabajo sea mejor que el de los compañeros. Y al referir la *competitividad* a cuestiones similares pero a sólo algunos alumnos de la clase –item 13 y 18– se produjo una división de opiniones.

La observación de las clases nos afianzó la idea anterior. Como ya hemos comentado anteriormente, cuando hemos hallado que los alumnos sectorizan una categoría a un sector de compañeros y luego la observación de aula recoge escasos datos de ella, nos reforzamos en esa tendencia. Esto ocurrió en las tres clases de 4ºB tal como lo reflejan las tablas 31, 32 y 33. No obstante, hubo diferencias de un profesor a otro. La *competitividad* mayor recayó en la clase de *Ciencias Sociales* (3,95%), le siguió *Lengua* (2,03%) y fue menor en *Matemáticas* (1,35%)

*Profesor le para (a una alumna) y le pide que explique un término que ha leído. Se anticipan y contestan a la vez las chicas del grupo de delante. (RIVALIDAD 34HS1)*

*La profesora le dice que tiene bien dos cosas (le dice lo que es) pero que le falta una. Un compañero lo dice en alto sin que nadie se lo haya pedido. (RIVALIDAD 34LS1)*

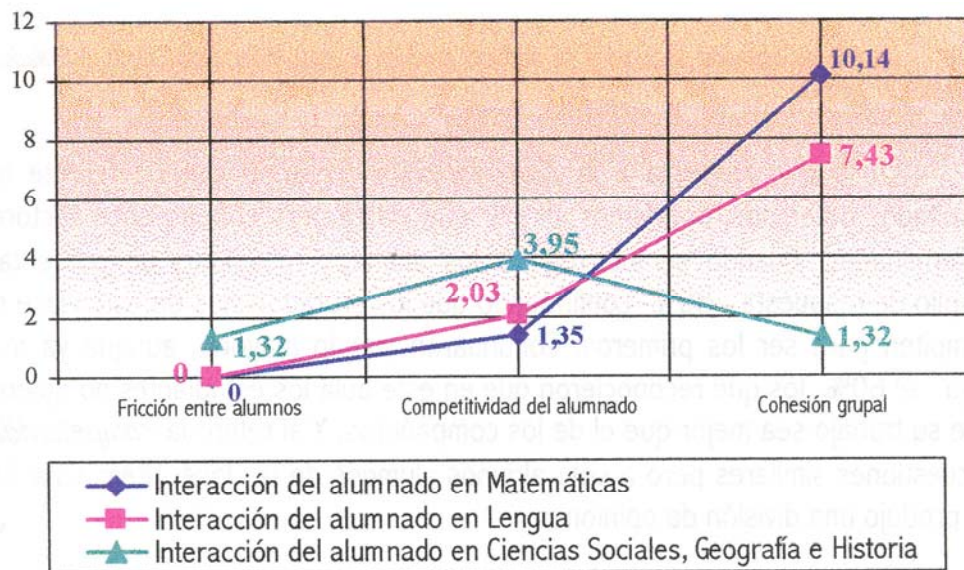
*Luego le dice a la chica que escribe:*

*- Bien, ¿y cómo se hace?*

*Interviene con respuesta un chico de primera fila (de manera anticipada). (RIVALIDAD 34MS6)*

En definitiva, podríamos significar la interacción mantenida en el grupo de iguales de 4ºB, ante todo, diferente según el profesor que imparta la clase, tal como lo deja claro el gráfico 17. No obstante, en general, es un grupo con poca *fricción* que mantiene, en algunos sectores, cierta *competitividad*.

Gráfica 17: Interacción del alumnado en 4º B



### *Disponibilidad a la tarea*

A los alumnos de este grupo, en un 60%, les gusta la clase aunque existe un sector que, en opinión del 80%, no se mantienen en esta tesitura. Por otro lado no le agrada a un alto porcentaje (77,8%) lo que hacen en ella. Por tanto, estamos ante unos índices de *Satisfacción* no muy altos, sobre todo si relacionamos la realización adecuada de las tareas como descriptor que configura esta categoría, deducción que, no obstante, dejamos abierta anteriormente.

Al ponerse en marcha las dinámicas de clases hemos hallado, en las tres que se analizaron, que mayormente podíamos cuantificar las situaciones de *Satisfacción* a través de la *implicación*. Si mantenemos que, según los cuestionarios, a la mayoría de este grupo no le gusta lo que se hace en el aula, la conclusión es que, efectivamente, la *Satisfacción* no es alta. No obstante,

según las puntuaciones que observamos en las tablas 31, 32 y 33, esta categoría tuvo pequeñas diferencias de una clase a otra.

Sobre la *Dificultad* de las tareas, dimensión que percibimos también en la tabla 30, hallamos una vez más que son muchos los alumnos —el 95%— los que consideran que los deberes no son muy difíciles, que no es cierto que sólo lo puedan realizar los más inteligentes —según el 90%— y que la mayoría puede hacerlos sin ayuda en base a la opinión del 75%. No obstante ha reconocido un 70% que el trabajo del Instituto es duro y que algunos alumnos en clase son regulares.

Pero, en contraste con todos estos datos, tenemos la información arrojada por la observación que nos advierte que en el aula hay bastante *dificultad* alcanzando no solo las áreas instrumentales —*Lengua* y *Matemáticas*— sino también *Ciencias Sociales*. No obstante, con pequeñas diferencias, se sitúa primero *Matemáticas* (33,11%), le sigue *Lengua* (30,41%) y se concluye con *Ciencias Sociales* (27,63%).

*De repente, profesor va hacia la pizarra y dice en alto:*

- *Atiendan, que siempre se equivocan despejando. (DIFICULTAD MANIFIESTA 34MS4)*

*Profesora sigue corrigiéndola para todo el grupo-clase:*

- *Primero que nada, tienes que poner la clasificación global ¿no?*

*Alumna la mira con cara de extrañada. El resto de alumnos hablan entre sí (están comentando que qué es eso de la clasificación global). (DIFICULTAD MANIFIESTA 34LS4)*

*Inés está dibujando una pirámide en la pizarra. Profesor pregunta al alumnado:*

- *Inés dibuja una pirámide ¿qué idea nos da eso ya?*

*En voz alta y sin orden intervienen bastantes alumnos diciendo unos "poder" y otros "nivel".*

- *¿Qué más? -les dice el profesor.*

*Siguen expresando términos. Profesor hace gesto negativo con la cabeza e inicia él una explicación. (DIFICULTAD MANIFIESTA 34HS2)*

En referencia a la *Desconexión* sobresale de este grupo las altas puntuaciones (25,66%) que se anotaron cuando daba clases el profesor de *Ciencias Sociales*. Tal como figura en la tabla 32, se registró mucha *desorganización* (76,92%) y bastante *rol independiente* (23,08%).

*Continúa explicación. El grupo clase habla más fuerte que él explica. En la fila de atrás han sacado tres flores de plástico y se la pasan unas a otras. Profesor no dice nada y sigue explicación. (DESORGANIZACIÓN 34HS2)*



*Profesor continúa explicación. En este momento están todos en silencio menos la que sigue girada charlando con compañera. Se está pasando una caja de tabaco con la compañera Nadie le dice nada. El resto parece escuchar. (ROL INDEPENDIENTE 34HS2)*

Pero el aula no mantuvo esta constante en el resto de las clases. Obsérvese que en *Lengua* solo se llegó al 6,76% y en *Matemáticas*, aunque un poco más, tuvo el tope en el 16,22%.

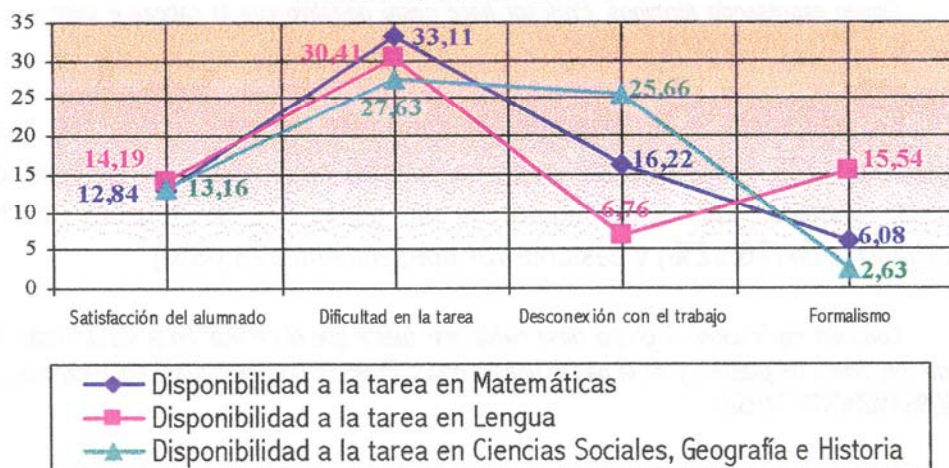
En este ambiente el *Formalismo* sólo fue considerable en *Lengua* (15,54%) por lo que podemos decir que esta profesora conseguía la ausencia de *desorganización* en la medida que planificaba tareas que propiciaban las actitudes propias del *formalismo*. En *Matemáticas* sólo se llegó al 6,08% y *Ciencias Sociales* —con bastante lógica— solo puntuó un 2,63%

*Alumna comienza a leer. Todos los alumnos se encuentran en silencio y siguiendo la lectura. (FORMALISMO 34LS5)*

*El profesor interrumpe la lectura e intercala explicaciones. Pone ejemplos tales como "cuando se fabrican zapatos se interesan por hacer estudios estadísticos para ver qué número abunda"... Todos callan. (FORMALISMO 34MS6)*

En definitiva, en el aula de 4ºB los alumnos no están muy satisfechos, sobre todo con las cosas que hacen en clase. Se percibe bastante dificultad en ellos a la hora de abordar las tareas, realidad de la que no tienen demasiada conciencia. En función del profesor (ver gráfico 18), surge un clima de desorganización muy extendido, siendo esta singularidad la que mayormente rompe la tendencia igualadora de esta clase en la disponibilidad de los alumnos hacia lo que se hace en el aula.

Gráfica 18: Disponibilidad a la tarea en 4º B



### *Interacción Profesor- Alumno*

De los tres profesores observados, hemos encontrado que es la profesora de *Lengua* la que mantiene una relación con sus alumnos más propicia, tal como lo refleja la tabla 31. Nótese que se registró un predominio alto de *comprensión profesor-alumno* (19,59%) configurado por una presencia reiterada de *valoración* (72,41%), *personalización* (13,79%), *flexibilidad* (10,34%) y algo de *humor compartido* (3,45%).

*Profesora a medida que avanzan las preguntas, va dando la enhorabuena a los alumnos (VALORACIÓN 34LS5)*

*Una alumna de las de atrás le dice:*

- *Vaya un poquito más lento para ir repasando*
- *Venga, vale -contesta la profesora- (FLEXIBILIDAD 34LS1)*

*Suena el timbre. Todos se levantan. Profesora dice en voz alta "que tengan buen fin de semana". (PERSONALIZACIÓN 34LS6)*

Sólo hubo trazos de *oposición profesor-alumno* (4,05%), con algunos momentos aislados de *velocidad* y *omisión*.

En lo que respecta a los profesores de *Matemáticas* y *Ciencias Sociales*, mantuvieron una *comprensión profesor-alumno* baja y a la vez muy similar según se percibe en las tablas 32 y 33. (7,43% y 7,24%). No obstante, el grado de *oposición* fue mayor en *Ciencias Sociales*, en donde se presenciaron manifestaciones diversas de *velocidad* y *favoritismo* (38,46%), un 15,38% de *antagonismo* y algunos instantes de *omisión* y *tensión encubierta* (3,85%)

*Profesor retoma su explicación. Al concluir la comenta:*

- *Bien, ahí hay cuatro actividades. Las empiezan a hacer ahora*
- *Quedan cinco minutos -dice un alumno-*
- *Si no empiezan, no van a salir -responde el profesor-*
- *Los alumnos hablan entre sí y protestan. (VELOCIDAD 34HS3)*

*Mientras explica mantiene el contacto visual sólo con la parte izquierda de las dos primeras filas. (FAVORITISMO 34HS1)*

*Al concluir profesor dice en tono elevado:*

- *A ver, ¡no lo digo más! Llevo mandando a callar toda la clase. ¡No lo digo más!... Voy a tener que utilizar el lenguaje de "te llevo al parte de incidencias"... (ANTAGONISMO 34HS2)*

*Se dirige a su mesa. Un alumno (el que se pasó la sesión anterior en la última fila charlando con la chica que tampoco participaba) le dice con cierto tono irónico:*

*- Llega tarde profesor, le vamos a poner una falta.*

*- Bueno... hazlo -le contesta profesor en el mismo tono. (TENSION ENCUBIERTA 34HS4)*

Nos llamó la atención de las clases de Matemáticas el que el porcentaje de *comprensión* —que fue bajo— se alimentara, sin embargo, fundamentalmente por instantes de *diversificación*. Esta circunstancia no se produjo en ningún otro profesor. Allí anotamos instantes en que el profesor, una vez que había organizado la clase en grupos de trabajo, le pedía a uno de ellos —los que iban mejor— que se unieran para trabajar conjuntamente:

*Les dice que se pongan en un grupo juntos para que comprueben los resultados y comenten posibles causas de diferencias y que él luego irá hacia ellos y si lo tienen bien les pondrá otro ejercicio (los alumnos siguen las instrucciones)... (DIVERSIFICACIÓN 34MS1)*

Igualmente diseñó y ofreció ejercicios diferentes a cada grupo en función del ritmo que habían llevado éstos trabajando:

*Una vez que los alumnos están sentados en sus respectivos grupos, profesor dice:*

*- Los que no han hecho los ejercicios se ponen juntos, y los que si los han hecho, se ponen juntos y van haciendo los que marco ahora (DIVERSIFICACIÓN 34MS2)*

Hubo también instantes de *diversificación* cuando el docente agrupó al alumnado y advirtió a unos que atendieran a la explicación que iba a dar y a otros —si ya sabían lo que se iba a explicar— que se pusieran a realizar otras tareas.

*Profesor llama la atención y dice que atiendan porque va a explicar un problema. Profesor añade:*

*- Los que se lo saben, que trabajen en silencio, y los que no, que atiendan (DIVERSIFICACIÓN 34MS4)*

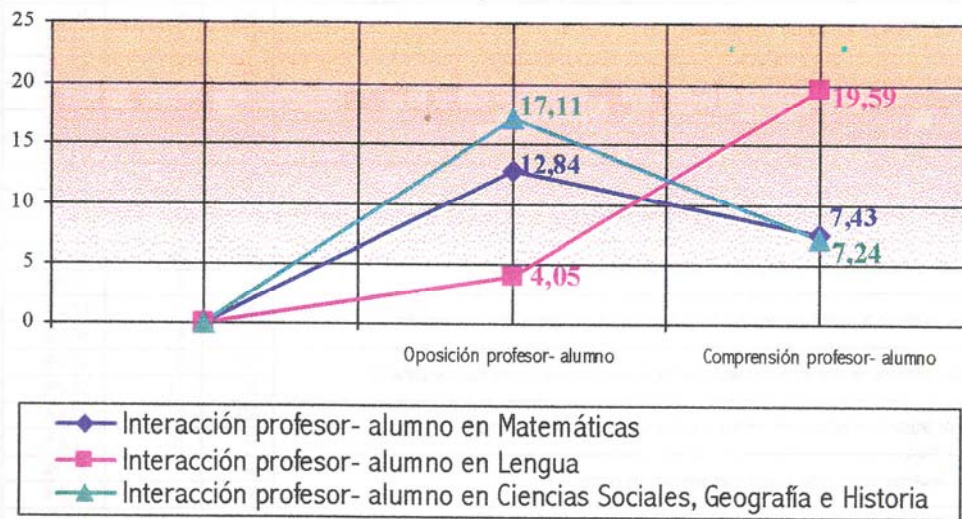
Similar dinámica se anotó en otra situación pero esta vez el criterio diferenciador entre uno u otros grupos era salir de clase ya o quedarse en el aula oyendo la explicación que no han entendido:

*Los alumnos que acabaron los dos ejercicios, salen fuera y los que no, se quedan unos minutos más (una vez que ha tocado el timbre). (DIVERSIFICACIÓN 34MS5)*



Pero esta postura propicia no se acompañó de otros segmentos más favorables. Aunque hubo algo de *valoración*, la *personalización* fue escasa y el resto de las subcategorías tuvieron un registro nulo. Al final, aún teniendo en cuenta toda la información antes explicada, se definió este profesor de *Matemáticas* -junto con el de *Ciencias Sociales*- tal como lo refleja el gráfico 19, por la baja comprensión y la alta oposición.

Gráfica 19: Interacción profesor- alumno en 4º B



CENTRO III- 4ºB		FREC.	PORCENT.
<b>COHESIÓN</b>			
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos (*)	SI	12	60,0%
	NO	8	40,0%
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	NO	11	55,0%
	SI	9	45,0%
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	NO	11	55,0%
	SI	9	45,0%
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	NO	1	5,0%
	SI	19	95,0%
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	NO	10	50,0%
	SI	10	50,0%
<b>FRICCIÓN</b>			
2- Los alumnos siempre se están peleando	NO	15	75,0%
	SI	5	25,0%
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	NO	4	20,0%
	SI	16	80,0%
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	NO	11	55,0%
	SI	9	45,0%
21- La clase es divertida (*)	SI	14	70,0%
	NO	6	30,0%
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	NO	18	90,0%
	SI	2	10,0%
<b>COMPETITIVIDAD</b>			
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	NO	16	80,0%
	SI	4	20,0%
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	NO	12	60,0%
	SI	8	40,0%
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	NO	9	45,0%
	SI	11	55,0%
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	NO	9	47,4%
	SI	10	52,6%
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros (*)	SI	7	35,0%
	NO	13	65,0%
<b>DIFICULTAD</b>			
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	NO	19	95,0%
	SI	1	5,0%
7- Algunos alumnos en clase son regulares	NO	1	5,0%
	SI	19	95,0%
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda (*)	SI	15	75,0%
	NO	5	25,0%
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	NO	18	90,0%
	SI	2	10,0%
19- El trabajo del Instituto es duro	NO	6	30,0%
	SI	14	70,0%
<b>SATISFACCIÓN</b>			
1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	NO	14	77,8%
	SI	4	22,2%
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	NO	8	40,0%
	SI	12	60,0%
16- A algunos alumnos no les gusta la clase (*)	SI	16	80,0%
	NO	4	20,0%
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	NO	3	15,0%
	SI	17	85,0%
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	NO	7	35,0%
	SI	13	65,0%

Tabla 30: Frecuencias y Porcentajes del IMC en 4º B (Centro III)

LENGUA CASTELLANA 4º B- CENTRO III					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0		0	0,00
	Rechazo	0			
	Agresión	0			
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	1	33,33	3	2,03
	Reticencia	2	66,67		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	11	7,43
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afiliación	11	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	21	14,19
	Implicación	20	95,24		
	Agrado	1	4,76		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	16	35,56	45	30,41
	Ausencia de respuestas	4	8,89		
	Participación limitada	7	15,56		
	Inseguridad	18	40,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	6	60,00	10	6,76
	Rol independiente	1	10,00		
	Desgana	3	30,00		
FORMALISMO		23	100	23	15,54
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	1	16,67	6	4,05
	Tensión encubierta	0	0,00		
	Velocidad	2	33,33		
	Omisión	2	33,33		
	Favoritismo	1	16,67		
	Descrédito	0	0,00		
COMPRENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	4	13,79	29	19,59
	Humor compartido	1	3,45		
	Flexibilidad	3	10,34		
	Valoración	21	72,41		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	148		148	100,00

Tabla 31: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Lengua Castellana de 4º B (Centro III)

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA 4º B- CENTRO III					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0	0,00	2	1,32
	Rechazo	0	0,00		
	Agresión	2	100,00		
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	3	50,00	6	3,95
	Reticencia	3	50,00		
	Individualismo	0	0,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	2	1,32
	Intervención conjunta	0	0,00		
	Afilación	2	100,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	0	0,00	20	13,16
	Implicación	20	100,00		
	Agrado	0	0,00		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	7	16,67	42	27,63
	Ausencia de respuestas	10	23,81		
	Participación limitada	25	59,52		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEJÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	30	76,92	39	25,66
	Rol independiente	9	23,08		
	Desgana	0	0,00		
FORMALISMO		4	100	4	2,63
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	4	15,38	26	17,11
	Tensión encubierta	1	3,85		
	Velocidad	10	38,46		
	Omisión	1	3,85		
	Favoritismo	10	38,46		
	Descrédito	0	0,00		
COMPREENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	6	54,55	11	7,24
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	5	45,45		
	Diversificación	0	0,00		
	SUMA	152		152	100,00

Tabla 32: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º B (Centro III)



MATEMÁTICAS 4º B- CENTRO III					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA CATEGORÍA	PORCENTAJE CATEGORÍA
FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Incordio	0		0	0,00
	Rechazo	0			
	Agresión	0			
COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Rivalidad	1	50,00	2	1,35
	Reticencia	0	0,00		
	Individualismo	1	50,00		
COHESIÓN GRUPAL	Aceptación	0	0,00	15	10,14
	Intervención conjunta	3	20,00		
	Afiliación	12	80,00		
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Risas	3	15,79	19	12,84
	Implicación	15	78,95		
	Agrado	1	5,26		
	Entusiasmo	0	0,00		
DIFICULTAD EN LA TAREA	Dificultad manifiesta	14	28,57	49	33,11
	Ausencia de respuestas	11	22,45		
	Participación limitada	24	48,98		
	Inseguridad	0	0,00		
DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Desorganización	13	54,17	24	16,22
	Rol independiente	9	37,50		
	Desgana	2	8,33		
FORMALISMO		9	100	9	6,08
OPOSICIÓN PROFESOR- ALUMNO	Antagonismo	8	42,11	19	12,84
	Tensión encubierta	2	10,53		
	Velocidad	1	5,26		
	Omisión	2	10,53		
	Favoritismo	4	21,05		
	Descrédito	2	10,53		
COMPREENSIÓN PROFESOR- ALUMNO	Personalización	2	18,18	11	7,43
	Humor compartido	0	0,00		
	Flexibilidad	0	0,00		
	Valoración	4	36,36		
	Diversificación	5	45,45		
	SUMA	148		148	100,00

Tabla 33: Frecuencias y Porcentajes obtenidos en la observación de la clase de Matemáticas de 4º B (Centro III)



### **3. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DEL AMBIENTE DE LAS AULAS**

En el presente apartado nos proponemos contrastar, desde diferentes perspectivas, los resultados hallados en el ambiente de las seis aulas que describimos en el anterior capítulo. Analizaremos, bajo este enfoque, si existen diferencias y semejanzas en función de:

- Los Centros
- Los cursos
- El ciclo
- Las asignaturas

#### **3.1. Por Centros**

Para desplegar esta información vamos a seguir dos estrategias. En primer lugar trataremos de averiguar si existen rasgos ambientales comunes en las clases que pertenecen a un mismo Centro, ya que si esto ocurre podríamos hablar de singularidades aportadas por la propia organización escolar. No obstante, es obvio que la generalización no puede extenderse demasiado ya que existen limitaciones en nuestro estudio achacables al diseño metodológico con que trabajamos. O lo que es lo mismo, no olvidemos que estamos haciendo un estudio de casos que, aunque es múltiple, no nos permite una base sólida para la generalización.

Por otro lado, nos detendremos en subrayar, en aquellos cursos de un mismo nivel que están presente en cada unos de los tres Centros, cuáles son los datos que comparten y cuáles en los que se diferencian. La información resultante, con respecto a las diferencias, podrían achacarse a la institución, siempre y cuando en el apartado anterior así se hayan significado. Y las semejanzas encontradas nos permitirá obtener una información válida con que engrosar el siguiente apartado, esto es, el ambiente de clase y los cursos estudiados.

Al empezar a localizar resultados comunes intracentros, lo primero con que nos topamos es que el Centro I escaparía del contraste entre aulas ya que, como hemos advertido varias veces, sólo se tuvo oportunidad de analizar lo que acontecía en 3ºD. Únicamente podríamos detenernos en un aspecto parcial del ambiente, que en este caso sería la *interacción profesor-alumno* que han mantenido los tres profesores que fueron observados en este Instituto. Al hacerlo, si recordamos las *Zonas de Interacción del Profesorado* que se plasmaron gráficamente en el apartado anterior, podemos deducir que no se puede hablar de una tendencia homogeneizadora a la hora de interactuar los docentes de este Centro con sus alumnos. No obstante coinciden dos de ellos — el de *Inglés* y la de *Matemáticas*— en un sector caracterizado por su baja comprensión y alta oposición, orientación, por tanto, nada adecuada para responder educativamente a la diversidad. Pero el docente de *Ciencias de la Naturaleza* se desplaza de sector singularizándose por su pendular comprensión y oposición. En consecuencia, no podemos hablar de una relación característica entre profesor y alumnos en este Instituto.

En el Centro II ya se nos ofrecen tres cursos para contrastar: 1ºB, 2ºB y 3ºA. Pero al buscar rasgos coincidentes en los tres grupos, no son muchos los hallazgos. Solamente podríamos hablar de una *dificultad* visible en la observación de las clases de la que el alumno no es consciente. En el resto de las categorías y subcategorías no hemos localizado ninguna otra información constante que emergiera a la vez en las tres aulas. Quizá ha habido coincidencias entre 1º y 2º -sobre todo en el *formalismo*- pero al no repetirse en 3ºA, sería más achacable a un dato derivado del nivel que de la institución. Si no encontramos semejanzas en ninguna categoría es que la *interacción profesor-alumno*, lógicamente, también se está produciendo de manera diferente en los seis profesores que intervinieron en las aulas de este Instituto, evidencia visible si recordamos las gráficas representadas en el capítulo anterior y los sectores que cada uno ocupó.

En cuanto al Centro III poseemos dos puntos a verificar: 3ºB y 4ºB. Al contrastar estas dos aulas descubrimos que, por un lado, vuelve a surgir una información no concurrente entre la *dificultad* observada en las dinámicas de clase y la percibida por los estudiantes. Este dato hace que se modifique la inicial deducción anterior en la que comenzaba a emerger esta peculiaridad como propia del Centro II. Como vemos, no es una constante atribuible a una sola institución. Pero por otro lado hemos hallado en las dos clases de este

Instituto que la *fricción* apenas está presente en el grupo de iguales, hecho que no se produjo en el resto de las aulas; en las otras clases no podemos decir que hubiese mucha *fricción*, pero tan baja como en este Instituto no la habíamos analizado.

Si procedemos ahora a confrontar las clases del mismo nivel pero que pertenecían a Centros diferentes, nos encontramos que sólo con 3º de la ESO podemos proceder a este contraste. Recordemos que entre nuestros casos contamos con un 3ºD del Centro I, un 3ºA del Centro II y un 3ºB del Centro III. Teniendo en cuanto la información que mostramos anteriormente, nos disponemos a averiguar si la casi ausencia de *fricción* –inicial particularidad del Centro III- es un rasgo propio del curso o efectivamente se puede asociar al Instituto. Pero parece que el resultado que se despliega tiende a reforzar esto último. Recordemos que 3ºA se caracterizó ante todo por su marcada *fricción* y que en 3ºD no se detectó tan baja esta categoría.

A la vista de lo expuesto podemos manifestar que, desde los casos estudiados, el ambiente en el aula apenas mantiene derivación con las características del Centro donde se inserta. Tan solo hemos aislado una casi ausencia de *fricción* en uno de ellos, siendo este dato una constante que se aisló cuando impartían clase los cinco profesores observados y cuando se abrieron las opiniones de los mismos estudiantes.

### 3.2. Por Cursos

Nos cuestionamos en este punto del discurso si existen elementos comunes en el ambiente de las aulas estudiadas que pudieran tener su justificación por ser un 1º, 2º, 3º o 4º nivel. El procedimiento a seguir sería contrastar las clases de un mismo curso o nivel tratando de hallar coincidencias evidentes que a su vez no se aislaran con claridad en otros cursos.

Dadas las características de los casos seleccionados, ante este propósito, nos volvemos a encontrar con algunos caminos cerrados. Como ya se advirtió anteriormente, sólo en 3º mantenemos puntos de contraste. Sobre éstos nos centraremos.

Pero al hacerlo no hallamos evidencias contundentes que pudiéramos identificar con el nivel. Recordemos que la *fricción* fue elevada en un grupo –

3ºA- y de manera paralela la *satisfacción* fue menor. Pero el lado opuesto lo ofreció 3ºB en las mismas dimensiones, aislándose escasa *fricción* y elevada *satisfacción*. Por otro lado, la *competitividad* fue singularmente alta en 3ºD si lo comparamos con los otros cursos de este mismo nivel. Es cierto que la *dificultad* sí se manifestó constantemente en las clases de este curso de manera antagónica entre lo que expresaron los alumnos y lo que se percibió en la observación. Pero este hecho, como ya se ha comentado, parece que emerge perseverantemente en todas y cada una de las clases que hemos analizado.

En el resto de las categorías y subcategorías, como ya se explicó anteriormente, se presenciaron muchas diferencias en función del profesor que impartía la clase, lo que nos lleva a afirmar, definitivamente, que en el 3º curso de la ESO no hemos encontrado rasgos ambientales que podamos asociar a la simple situación del alumno y el profesor en este nivel.

### 3.3. Por Ciclos

La selección de casos realizada y el posterior análisis de lo acontecido en cada aula nos ha llevado a poder contrastar el ambiente en función del ciclo a que pertenecía cada clase.

Aunque hemos contado con una desigual representación en el número de aulas de cada uno (sólo dos en el primer ciclo y cuatro en el segundo), al incorporar la estrategia de aislar rasgos comunes en uno de los intervalos académicos que a su vez no estuvieran presente en el otro, hemos hallado una nota singular.

A tenor de los resultados que desplegamos en el capítulo anterior, todo parece indicar que el *formalismo* es una categoría que emerge con facilidad en las aulas de primer ciclo y que disminuye considerablemente en las de segundo, afectando la misma tendencia a todos los profesores. Si convertimos en una puntuación numérica esta información y calculamos la media de porcentaje atribuible a esta categoría en cada ciclo, obtenemos la evidencia que refleja el gráfico 20.

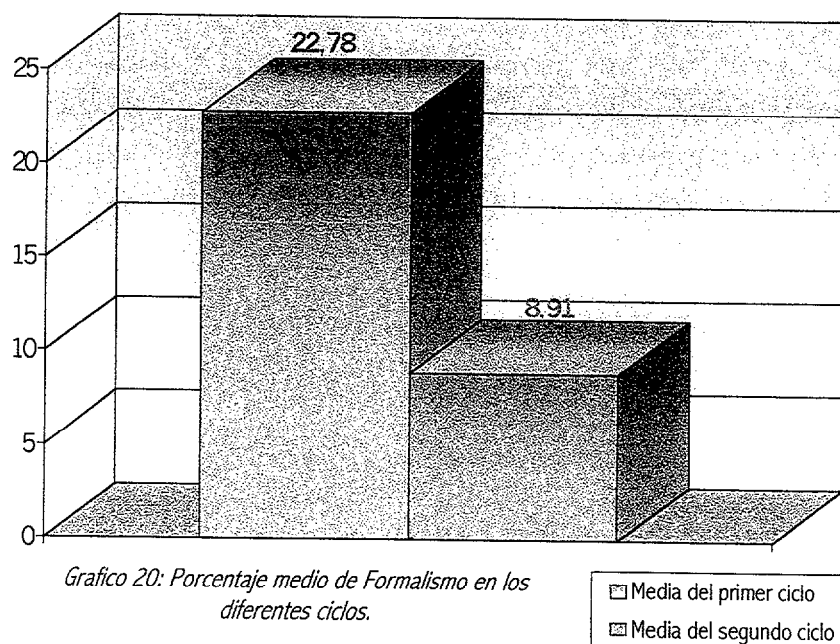


Grafico 20: Porcentaje medio de Formalismo en los diferentes ciclos.

### 3.4. Por Asignaturas

En función nuevamente de los casos con que trabajamos, al analizar esta perspectiva encontramos que es viable el contraste en cuatro asignaturas. Tendríamos por un lado el área de *Inglés*, que se observó en 3ºD y 3ºA. El área de *Lengua Castellana* que se estudió en 2ºB y 4ºB. En 3ºB y 4ºB se abordó *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Pero, ante todo, es el área de *Matemáticas* la que nos permitió una mayor profundización ya que fue objeto de análisis en todas y cada una de las aulas en donde entramos. Por esta razón, a este contenido curricular le dedicaremos el capítulo siguiente, ya que ha sido bastante la información que hemos podido aislar.

No obstante, explicaremos en este punto las derivaciones del contraste realizado en *Inglés, Lengua Castellana y Ciencias Sociales*, ya que hemos descubierto algunos datos singulares.

Cuando en el aula se impartía *Inglés* se observó de manera constante en los dos grupos que en los alumnos no existía mucha *satisfacción*. Fue fácil observar cómo los estudiantes no se implicaban, ni mostraban apenas evidencias de *agrado* o *entusiasmo* con lo que allí se realizaba. Debido

probablemente a esto, se percibió cómo protagonizaban abundantes segmentos de *desconexión* tanto en 3ªA (27,04%) como en 3ªD (46,38%). Fueron muchos los instantes de *desorganización* y *rol independiente* en ambos grupos. Una escasa presencia de *Formalismo* impregnó también estas clases de *Inglés* (8,58% y 5,07% respectivamente en 3ªA y en 3ªD), aunque esto pudiera tener su origen en que las dos secciones pertenecían a segundo ciclo, intervalo académico que ya anteriormente hemos caracterizado con un bajo nivel en esta categoría. En este ambiente, una vez más de manera coincidente en ambos grupos, se detectó a un profesorado que se oponía bastante al alumnado y que exteriorizaba pocos eventos de comprensión en la interacción mantenida con los estudiantes. Los dos se han posicionado, precisamente, en la zona A, sector más inadecuado para responder a la diversidad.

En lo que a *Lengua Castellana* se refiere, el ambiente surge de manera muy diferente si lo comparamos con *Inglés*. Si bien ya no son los mismos grupos que antes, sí podemos afirmar que en las clases analizadas pudimos aislar algunos rasgos comunes a este contenido curricular. Por lo pronto hallamos de manera coincidente la desaparición de la *fricción*, aunque este dato pudiera tener su origen en las características del Centro al que pertenecía una de las aulas -4ªB, que es del Centro III singularizado por la casi ausencia de esta categoría- Pero también coinciden los porcentajes en la *satisfacción*, que aunque no se mantiene muy elevada (14,96% en 2ªB y 14,19% en 4ªB), sí alcanza un nivel medio y, por supuesto, mucho más alto que en *Inglés*. No se evidencian tampoco en ninguna de las dos aulas elevados porcentajes de *Desconexión*. Pero lo más destacado lo posemos dibujar en torno a la *Dificultad*. En los dos grupos se percibe bajo la observación una elevada cuantificación de esta categoría (25,98% en 2ªB y 30,41% en 4ªB). El hecho de ser una materia instrumental básica es probablemente lo que justifica esta singularidad.

Por último, en *Ciencias Sociales* ha sido difícil encontrar puntos confluyentes cuando se impartía en el aula esta asignatura. Los dos profesores y grupos que se observaron pertenecían al mismo Centro. A pesar de ello, podemos afirmar que no hemos encontrado ningún elemento coincidente entre estas dos clases.

En definitiva, en función de los resultados analizados, se observa que cuando se localizan coincidencias entre las mismas asignaturas, parece que es en las categorías relacionadas con el bloque de *disponibilidad a la tarea*, el que

incluye la *dificultad*, *satisfacción*, *desconexión* y *formalismo*, las que más singularizan el ambiente cuando interviene un contenido curricular determinado.

## **4. EL AMBIENTE EN LAS CLASES DE MATEMÁTICAS**

Como ya explicamos en el capítulo anterior, al poseer todas las aulas una referencia a las clases de *Matemáticas*, se hace posible profundizar en el contraste del ambiente cuando se introduce este contenido curricular. Concretamente contamos con un total de seis clases con sus correspondientes profesores.

Para describir los resultados que hemos hallado se ha optado por agrupar la información en torno a los tres tópicos que desde un principio establecimos como configuradores del ambiente de la clase:

- Interacción del alumnado
- Disponibilidad a la tarea
- Interacción del Profesor-Alumno

Conforme vamos describiendo los hallazgos extraídos de las observaciones, iremos triangulando la información resultante, en los temas que así sea posible, con las afirmaciones de los profesores de cada clase recogidas a través de entrevistas.

Se advertirá también que en el presente capítulo ahondamos más en la *Interacción del Profesor-Alumno*, ya que hemos profundizado en las relaciones que mantiene este tema con otros elementos del ambiente, a la vez que hemos aplicado sobre la cuantificación efectuada a esta dimensión el modelo teórico de las *Zonas de Interacción del Profesorado-Alumnado*. Asimismo se ha analizado cuáles son las situaciones que generan los diversos tipos de interacción

### **4.1. Interacción del Alumnado**

Con respecto a la *Fricción* mantenida por los alumnos en las clases de Matemáticas, se ha podido percibir algunos episodios importantes de agresión en 3ºA y 2ºB pero que también asomaron en otras asignaturas. En el resto de las clases, aunque en 3ºD se alcanzó la máxima puntuación en esta categoría (ver *gráfico 21*), se asociaron estos segmentos sobre todo a momentos de



*incordio*. E incluso en 4ºB y 3ºA no se anotó ni un solo comportamiento en esta categoría. Por tanto, no vemos que se esté manifestando esta dimensión en un grado muy diferente con respecto a lo observado en otras materias

Sin embargo sí nos hemos encontrado con que varios profesores amplifican y generalizan un tanto esta característica de la clase. La docente de 3ºA expresó que los alumnos *“se tratan fatal entre ellos, no se cortan un pelo”*.<sup>1</sup> y que esto es nuevo, antes no sucedía lo mismo. La de 3ºD criticó que *“ahora los comportamientos nos dejan asombradas. Hay peleas, se levantan”*. Piensa que si esto no se controla no se puede hacer nada y que siempre hay problemas con los conflictivos. El docente de 1ºB subrayó que se siente mal porque no puede actuar con castigo físico ante este tipo de alumnos que se caracteriza por emplear la violencia, influyendo negativamente en sus compañeros: *“Al alumnado le influye negativamente el que yo no pueda dar dos tortas al líder negativo que está influyendo negativamente al grupo. Acobarda al resto que quiere trabajar. Practicamos la no violencia pero ellos sí son violentos. Con buenas palabras no se va con estos alumnos (...)*. En caso de no hacerse esto, continúa comentando este profesor, se debería tomar otro tipo de medidas basadas en prestaciones sociales, cualquier cosa antes de que actúen inadecuadamente y luego no les pase nada: *Que vengan, por ejemplo, los alumnos a limpiar mesas por las tardes, que se pongan medidas desde arriba, que hagan líneas de trabajo, una prestación social en función del comportamiento. Si no colaboran en clase pues deben cumplir no expulsándolos sino haciendo una prestación social. Hacer algo mal y luego no pasar nada no es bueno. (Prof. 1ºB)*

No obstante, se produjo un hallazgo importante. Solo un profesor -el de 3ºB- manifestó que el comportamiento de sus alumnos es mejor que el que ha observado anteriormente con otros grupos, circunstancia que no comparten sus compañeros: *“El alumnado aquí es diferente. Su comportamiento es mejor si lo comparo con el alumnado del año pasado en otros centros. Aquí hay compañeros que dicen lo contrario, pero es que no han tenido oportunidad de comparar” (Prof. 3ºB)*. Coincide esta información con el hecho que este grupo clase no desarrollara durante el período de observación ningún episodio que pudiéramos catalogar dentro de *fricción*. Paralelamente, el de 4ºB, al que

---

<sup>1</sup> Todas las evidencias textuales del profesorado recogidas en este punto del capítulo, están localizadas en el Anexo IV.

tampoco se le cuantificó ningún episodio, aunque hizo referencias negativas en torno a sus alumnos, no las concretó nunca en torno a este tipo de comportamientos. Puede estar ocurriendo que cuando los profesores comentan datos con respecto al actuar de sus alumnos, lo están haciendo en función de lo que está sucediendo realmente en sus clase, existiendo coincidencia en esta percepción, aunque, volviendo a repetir, ésta resulta un tanto amplificada si se trata de una percepción negativa.

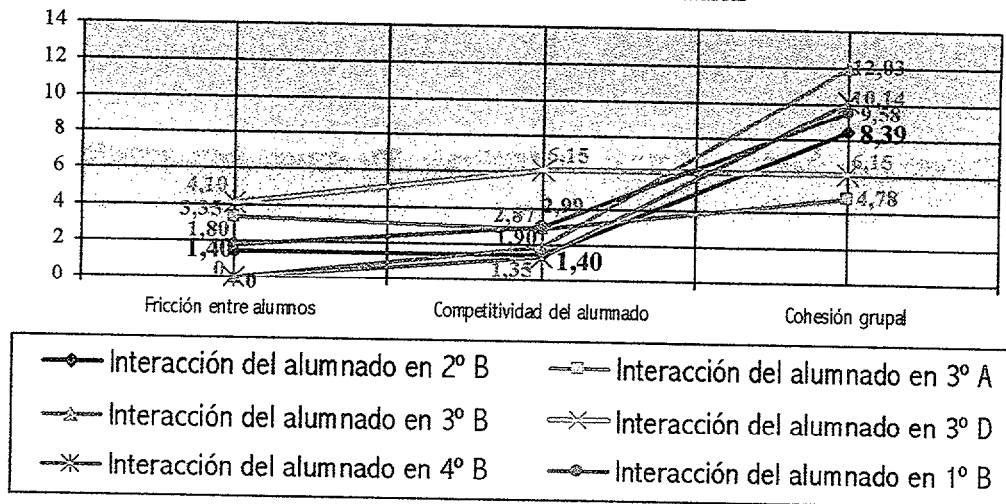
La *Competitividad* no podemos tampoco afirmar que sea una categoría que se asocie a este contenido curricular. Aunque es cierto que en 3ºD alcanzó lo que sería la máxima puntuación, no sólo en *Matemáticas* sino en el resto de las asignaturas, notamos en los restantes casos estudiados que no se mantiene en un alto nivel. Quisiéramos destacar, no obstante, que hemos notado que en casi todas las clases de *Matemáticas* —excepto en 3ºB y 4ºB— se produjeron sectores de *reticencia*. Recordemos que evidencian los momentos en que los propios compañeros se ríen o infravaloran entre sí. Posiblemente se encuentre una justificación a este comportamiento en el hecho de que estamos ante un área instrumental en la que los alumnos aún clásicamente mayor fracaso y, por tanto, se hace más probable la exteriorización de éste.

En cuanto a la *Cohesión* percibimos que en todas las clases se alcanzaron porcentajes más altos con respecto a las restantes asignaturas. Aquí sí podemos hablar de una categoría asociada en un mayor grado a las clases de *Matemáticas*. Pero habría que tener en cuenta que, si nos detenemos en las subcategorías cuantificadas, se percibe que fue la *afiliación* —agrupaciones espontáneas y voluntarias de los alumnos— el segmento que más engrosó esta dimensión, siendo incluso 3ºA y 3ºB la única que acumula estos registros. Nuevamente, con bastantes probabilidades, podríamos asociar esta realidad a estar ante una materia instrumental en la que muchos alumnos reclaman, ante la presencia de una mayor dificultad, la ayuda espontánea de los compañeros.

## **4.2. Disponibilidad a la tarea**

La *Desconexión* de los alumnos hacia el trabajo de Matemáticas, en las clases analizadas, nunca ha sido mayor que en las restantes asignaturas. Aunque hubo un pico en 4ºB y 3ºA, materias como *Inglés* y *Ciencias Sociales* absorbieron un mayor índice. En estos dos grupos lo que más se presenció con respecto a esta categoría fue *desorganización*.

Gráfica 21: Interacción del alumnado en Matemáticas



Esto no ha implicado que el *Formalismo* haya sido una constante. Sin embargo, confirmándose el hallazgo que ya se subrayó en el capítulo anterior, en las clases de *Matemáticas* de primer ciclo –1ºB y 2ºB– sí se produjo un aumento de esta dimensión (ver *gráfica 22*). Pero al presenciarse sólo en estos niveles, no deducimos que el *formalismo* sea algo propio que manifiesta el alumnado ante este área

Al centrarnos en la *Satisfacción* hallamos que si relacionamos esta categoría sólo con la *implicación*, podríamos confirmar que estamos en una asignatura, más que en ninguna otra, en la que los alumnos se muestran satisfechos. En todas las clases fue esta subcategoría la que más configuró esta singularidad lo cual derivó a alcanzar una *satisfacción* alta en esta materia

Pero ya advertimos de la relatividad de estos registros. Las observaciones realizadas, fuente principal de esta información, discriminaron sólo si se producía la *implicación*, pero no reparaba si ésta emergía de los mismos alumnos o se repartía entre todos. Si confrontamos esta realidad con los altos índices de una subcategoría que surgió posteriormente –la *participación limitada*– se afianzaría esta tendencia que apuntamos. Por tanto, la *satisfacción* bajo la forma de *agrado*, *risas* o *entusiasmo* no es algo propio de esta área. Los alumnos, no obstante, se implican en las tareas pero parece que de una manera sectorizada.

La ausencia de entusiasmo hacia esta asignatura la podemos confirmar a través del posicionamiento de los profesores. El docente de 1ºB afirmó que los alumnos *“pierden el interés enseguida”* y *“no valoran lo que se les da”*. Por otro lado, la profesora de 3ºA comunicó que los estudiantes están *“poco motivados”*, son de *“difícil motivación”* y *“tienen apatía para aprender”*. El de 2ºB sostuvo que *“muchos chicos no son estudiantes, están aquí obligados”*. Y el de 4ºB refirió que a los alumnos se les ha creado una *“actitud negativa”*.

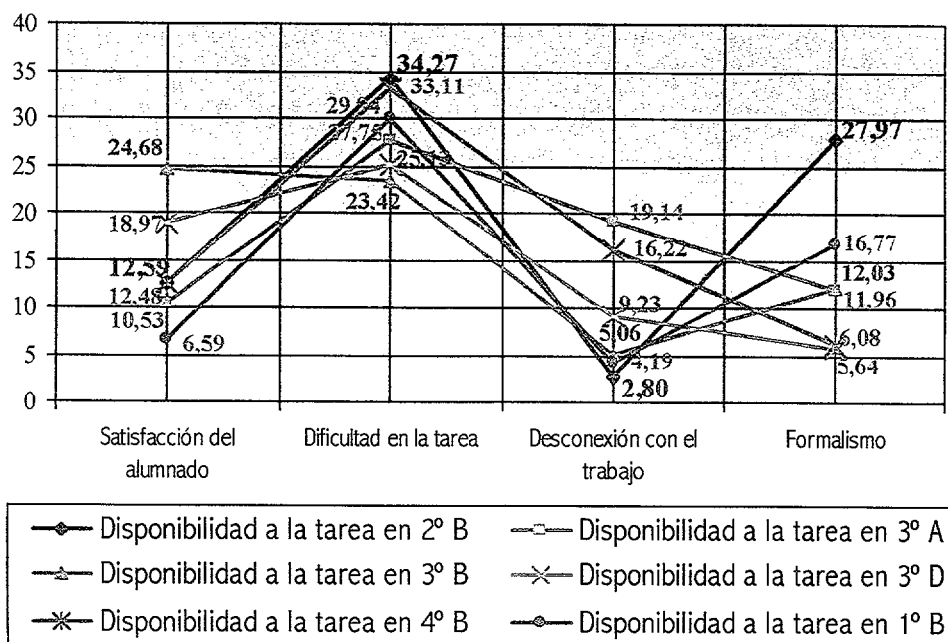
Un rasgo que sí permaneció constante en todas las observaciones realizadas fue la amplia *Dificultad*. Tal como se percibe en la gráfica 22, esta categoría ha reunido, en todos los grupos, un amplio porcentaje de evidencias, llegando a ser el primero en la jerarquía de categorías más frecuentes. No obstante, encontramos que 3ºB y 3ºD fueron las clases que menos puntuaron y que, por el contrario, 2ºB y 4ºB obtuvieron la mayor puntuación.

Nuevamente los profesores nos confirmaron estas evidencias. El de 2ºB –clase con mayor índice de dificultad– planteó que *“El alumnado que llega a la ESO no tiene nivel (...), han pasado y no tienen el mínimo (...) Hay algunos que ni siquiera leen”*. El de 4ºB también afirmó que *“el nivel con que llegan es malo y si se exige más, el fracaso es mayor”*. El docente de 3ºB se refirió más a las cuestiones de hábito, afirmando que *“el alumnado está muy mal en hábitos de trabajo y de estudio. No tienen hábitos de consulta. Quieren que se lo den todo hecho. Están inseguros, te preguntan todo, están muy dependientes del profesor y en una asignatura como la mía si cambia un signo y un número ya no saben cómo hacer”*.

### **4.3. Interacción Profesor- Alumno**

En torno a esta perspectiva, apoyándonos en las evidencias que expusimos en el capítulo anterior, tendríamos que resaltar que la mayoría de los docentes de Matemáticas se encuentran situados –dentro de las *Zonas de Interacción del Profesorado-Alumnado*– en el sector que previamente hemos definido como menos propicio para responder a la diversidad en el aula (ver gráfica 24).

Gráfica 22: Disponibilidad a la tarea en Matemáticas



Tal como lo estamos viendo en el gráfico 23, tanto el de 4ºB como las profesoras de 3ºA y 3ºD, mantienen una alta oposición hacia su alumnado que se acompaña de una baja comprensión. Si estableciéramos a su vez una jerarquía en estos posicionamientos obtendríamos que la docente de 3ºD es la que se relaciona con una tendencia más opuesta a sus alumnos.

Retomando las *Zonas de Interacción* (gráfica 24), percibimos que -en contraste con este grupo- ocupa un lugar más propenso a conseguir los objetivos educativos que este trabajo defiende el profesor de 3ºB. Pero sólo estaría él en este bloque. Como se observa, el de 1ºB está a su vez aislado en esa zona en la que el péndulo de la oposición y la comprensión asoman de manera intermitente. En cuanto al de 2ºB, a la vista del lugar en que se emplaza, está representando un tipo de interacción en el aula que podríamos definir como distante, ya que no se opone a sus alumnos, pero tampoco da muestras de oposición.

Este tipo de relación la hemos visto confirmada en las propias opiniones vertidas por el profesorado. Fueron muchos los que exteriorizaron unos comentarios que dejaban entrever la precariedad de las relaciones mantenidas entre ambos. El profesor de 1ºB hacía referencia a un "*maltrato del profesorado*

al alumnado” y que “casi el maltrato lo recibimos nosotros en sus respuestas verbales”. Recordemos que este docente obtuvo un importante porcentaje de oposición.

El de 2ºB, el que hemos definido con una relación distante con sus alumnos, expresó que “el profesorado está vendido frente al alumno y no tiene método para corregir al díscolo”.

El profesor de 4ºB –situado en la zona más opuesta al alumnado– planteó que ahora “no siguen los alumnos el consejo del profesor”. Narró así mismo un suceso acaecido en días pasado con un alumno en el que se evidenciaba cierta tirantez e impaciencia por parte de éste con el estudiante:

*“El otro día me pasó una cosa con la que no estoy de acuerdo y que no hay derecho. Le pregunté a un alumno:*

*- ¿Has hecho los ejercicios?*

*- No -me contesta él.*

*- ¿Por qué?*

*- No los entiendo*

*- Pues sal a la pizarra*

*- ¿Para qué?*

*- Para hacerlos, así te ayudo*

*- No sé hacerlos*

*- Algo sabrás -le insisto yo- Sal. Comienza ¿Cuál es el primer paso que darías?*

*- No lo sé*

*- Algo sabrás. Esto se vio ayer. ¿En qué momento dejaste de comprender?... ¿Sabes qué te digo? Que esto te pasa por no atender y no preguntar en el momento que no estás entendiendo. Si en lugar de hablar te dedicaras a entender...*

*- Eso no es verdad -me respondió él-*

*- ¿Qué no entendiste?*

*- No. Que yo hablara*

*- ¡Pero bueno!...Que yo no te dijera que estabas hablando no quiere decir que no hablaras.*

*¡Anda y siéntate!*

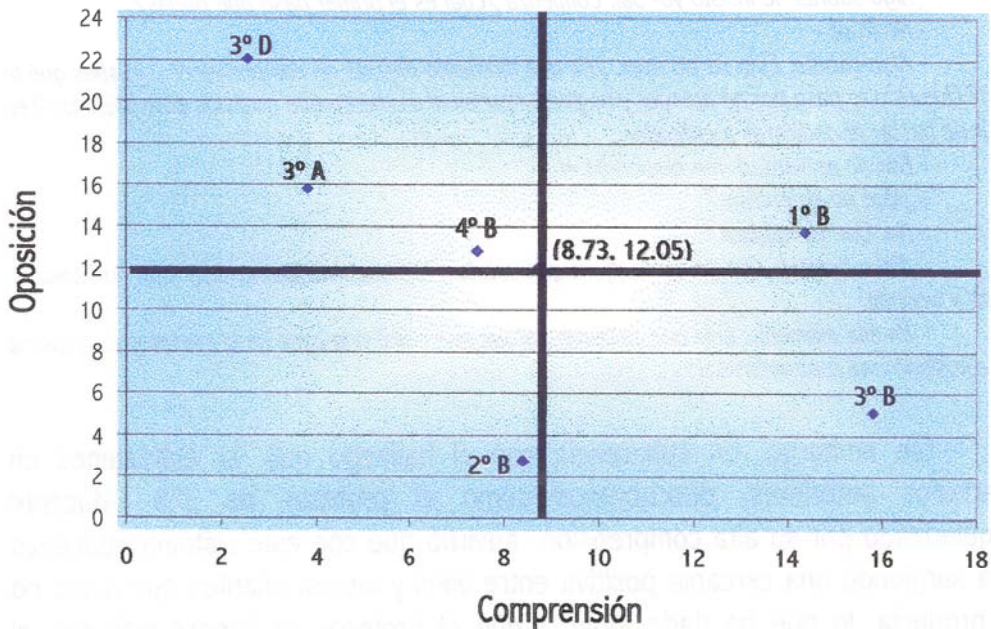
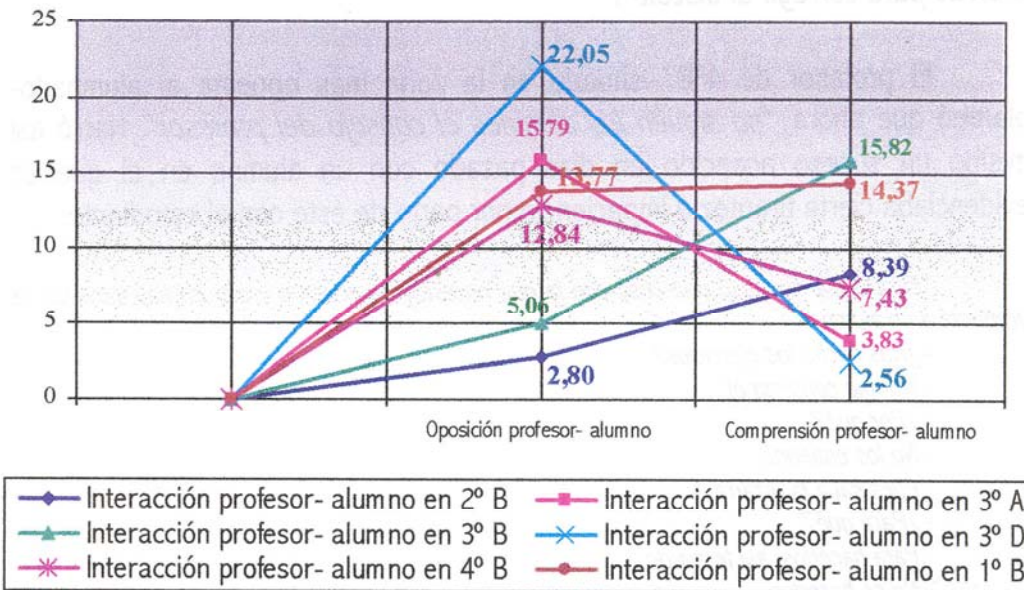
*- En ese momento tuve que callarme porque ¡me entró una cosa en el estómago!... ¡Encima me cuestionó una cosa evidente!”*

Sin embargo, en coherencia con el hallazgo que ya esbozamos en apartados anteriores, descubrimos cómo el profesor de 3ºB –docente singularizado por su alta comprensión– advirtió que con este sistema educativo está surgiendo una cercanía positiva entre ellos y los estudiantes que antes no se producía, lo que ha dado lugar a que el profesor se integre más con el alumno:

*Yo veo positivo de la LOGSE que el miedo al profesor ha desaparecido. El profesor se integra más con el alumno. No sé si es la juventud o el cambio de sistema. El profesor ya no está "tan alto". Lo fundamental es la cercanía. Eso es muy positivo*

Vemos, de nuevo, que las afirmaciones de un profesor coinciden con las vivencias que se exteriorizan en la dinámica de sus clases

Gráfica 23: Interacción profesor- alumno en Matemáticas



Gráfica 24: Situación de los Profesores de Matemáticas en las Zonas de Interacción del Profesorado- Alumnado

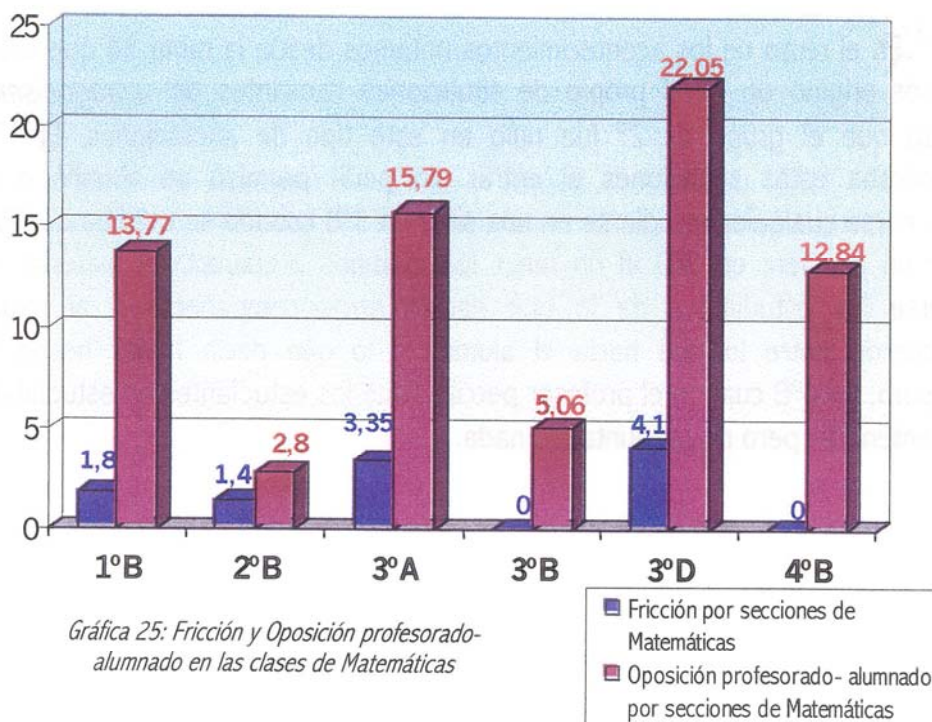


### 4.3.1. Relación con otros elementos ambientales

Resulta difícil establecer relaciones de causa y efecto entre las evidencias de la *interacción profesor-alumno* y el resto de las categorías. Sin embargo, al analizar las puntuaciones que se acumulan en las diferentes dimensiones hemos encontrado algunas constantes.

Una de las más nucleares nos refiere que, tal como se percibe en el gráfico 25, la interacción se carga de oposición cuando existe altos índices de *fricción*, pero no sucede el mismo efecto en el sentido contrario. De hecho, en el aula de 4ºB, donde la *fricción* fue nula, el docente seguía manteniendo considerables evidencias de oposición. Recordemos que este profesor se situaba en una zona poco favorable para responder a la diversidad del aula

Tampoco sería el alto grado de *dificultad* aisladamente lo que podría estar generando una interacción cargada de oposición. Tenemos la evidencia de un caso —en 2ºB— donde se acumula el mayor índice de *dificultad* y sin embargo se genera también poca oposición.





Por tanto, en función de los resultados obtenidos, encontramos que en las clases de Matemáticas cuando existe una *fricción* elevada entre los alumnos, la relación mantenida entre éstos y el profesor se incrementa en oposición.

### 4.3.2. Situaciones que configuran la interacción

Dadas las características etnográficas de nuestro estudio y la relación que hemos mantenido entre el ambiente y diversidad, consideramos importante que profundicemos en aquellas situaciones concretas que se vivenciaron en las aulas de Matemáticas y que recibieron la etiqueta de una categoría o subcategoría. Entre ellas también hemos hecho algunos hallazgos.

Con respecto a la *oposición profesor-alumno* encontramos que, tal como se refleja en la tabla 34, el *antagonismo* fue una subcategoría que surgió en varias ocasiones a partir de estos momentos:

- Cuando los alumnos hablan en momentos inoportunos
- Al presentar los estudiantes comportamientos inadecuados
- Cuando el docente marca muchas tareas

En el resto de los acontecimientos notamos desde la tabla 34 que cada profesor originó un perfil propio de situaciones causantes del *antagonismo*. Resalta que el grupo de 2º fue nulo en este tipo de anotaciones. El 1ºB engendraba estas situaciones el entrar sin pedir permiso un alumno o al balancearse cualquier estudiante en una silla; en 3ºB cuando se avisaba que iba a ver un examen; en 3ºD al no tener los alumnos preparado el material, al quejarse los estudiantes de lo que hacían otros compañeros o al haber desacuerdo entre lo que hacía el alumno y lo que decía haber hecho la profesora; en 4ºB cuando el profesor percibía que los estudiantes no estudiaban o no entendían pero no preguntaban nada.

ANTAGONISMO	
1ºB	Al considerar el profesor no adecuados determinados modos de hablar de los alumnos Cuando el alumno está hablando en unos momentos que el profesor considera inoportunos Al balancearse un alumno en la silla Cuando el profesor marcaba demasiada tarea Al entrar sin pedir permiso
3ºA	Al chillar un alumno; Al hablar en momentos inoportunos los estudiantes; Al no presentar los alumnos los comportamientos adecuados
3ºB	El profesor avisa que va a haber un examen El profesor da consejos que algunos alumnos no aceptan
3ºD	Al quejarse los alumnos ante la profesora de lo que están haciendo otros; Al hablar el alumnado en momentos no oportunos según la profesora; Cuando se adelantaban a responder a preguntas que no eran para ellos; Al jugar y reír mientras hacían tareas; Al levantarse sin haber pedido permiso; Al pasarse cosas por el aire los alumnos; Cuando estaban alborotados y hablaban en alto gritaban o se reían; Cuando había desacuerdo entre lo que acusaba la profesora y lo que creía haber hecho el alumno; Cuando no tenían preparado el material para trabajar.
4ºB	El profesor marca muchos deberes y los alumnos protestan El docente recuerda que los alumnos no están estudiando El docente percibe que los alumnos no preguntan aunque no entiendan Los alumnos hablan mientras interviene un compañero El profesor sigue marcando más ejercicios para hacer Los alumnos hablan en alto

Tabla 34: Situaciones de aula que originaron Antagonismo

Con respecto a la *tensión encubierta*, tal como se describe en la tabla 35, se repite en más de un grupo el emitir mensajes irónicos, el expresar algo con tono serio y cortante y el echar miradas de mal humor. En el resto de las aulas se produjeron diferencias como es el regañar con aparente tranquilidad a los alumnos de 1ºB; el hablar con gesto serio pero en voz baja como sucedía en 3ºA y los momentos tensos de silencio de 4ºB.

TENSIÓN ENCUBIERTA	
1ºB	Se emiten mensajes en tono serio Se crean situaciones personales entre alumno y profesor tensas Se emiten mensajes irónicos Se regaña al alumnado en tono de aparente tranquilidad
2ºB	El profesor lanza mensajes irónicos a los alumnos
3ºA	Se lanzan mensajes irónicas al alumnado; Se proporcionan miradas de mal humor a determinados alumnos; Se emiten mensajes en voz baja al alumnado pero con gesto serio
3ºB	El docente hace preguntas con ironía
3ºD	Echaba miradas al alumnado ante comportamientos disruptivos; Cuando respondía de manera cortante a los alumnos; Al emitir mensajes en voz seria e intensa; Ante frases de aparente cordialidad pero crítico contenido.
4ºB	Se producen silencios después de que el profesor comunica una información a los alumnos Se verbalizan expresiones irónicas

Tabla 35: Situaciones de aula que originaron Tensión Encubierta

Si contrastamos ahora los hechos que originaron la subcategoría *velocidad*, desde la tabla 36 se percibe que no emergió nada en los cursos de primer ciclo ni en 3ºB. En el resto, la evidencia que se repitió en más de un grupo fue la de marcar tareas cuando faltaba poco tiempo para terminar. No obstante, fue propio de 3ºA el explicar con rapidez y en 3ºD el apurar a los alumnos e impacientarse la profesora porque no terminaban.

VELOCIDAD	
3ºA	Se explica con rapidez Se piden tareas largas cuando faltan pocos minutos
3ºD	La profesora apura a los alumnos para que terminen las tareas Se muestra impaciente porque un alumno no ha terminado a tiempo Marca una tarea cuando falta poco tiempo para terminar la clase

VELOCIDAD	
4ºB	Se marcan ejercicios cuando falta poco tiempo para terminar

Tabla 36: Situaciones de aula que originaron Velocidad

En la subcategoría *omisión*, se observa desde la tabla 37 que los acontecimientos que la originaron de manera repetida en varios cursos fueron el no responder o atender el profesor a determinadas preguntas e intervenciones de los estudiantes y el no hacerlo incluso cuando están haciéndolo los alumnos de las últimas filas o aquellos que, según el profesor, no obtienen un buen rendimiento en Matemáticas. De manera más específica, se singulariza 1ºB por la omisión del profesor a los contraejemplos que ofrece un alumno y a las súplicas de algunos estudiantes de que no se marquen más deberes. En 3ºA hay que destacar cómo la profesora ignora comportamientos disruptivos importantes que acaecen en el aula.

OMISIÓN	
1ºB	Los alumnos llaman al profesor mientras éste escribe en la pizarra y no obtienen respuesta alguna Un estudiante expone un contraejemplo a lo explicado por el docente y éste no le responde Los estudiantes solicitan que no marque deberes y profesor no le contesta
2ºB	Uno de los alumnos que va peor en clase hace un comentario en alto sobre el material que está usando el profesor
3ºA	Se llama reiteradamente a la profesora y ésta no hace caso La docente no contesta a las preguntas que le hacen los alumnos No atiende a las intervenciones de los alumnos de la última fila No interviene ante discusiones y peleas de los alumnos
3ºB	No se atiende a los comentarios de un alumno
3ºD	Profesora no atiende a las preguntas y/o comentarios de los alumnos
4ºB	No atiende a las llamadas hechas por los alumnos No responde a las intervenciones de alumnas que normalmente no lo hacen

Tabla 37: Situaciones de aula que originaron Omisión

El *favoritismo*, subcategoría del bloque que nos ocupa, no surgió en ningún acontecimiento de los observados en primer ciclo. Sin embargo, en el resto de los grupos registramos de manera repetida momentos de estas características cuando el contacto visual del profesor mientras explicaba se dirigía más hacia los grupos de estudiantes de las primeras filas o de aquellos que más interactuaban con el docente. Igualmente se repite el que el profesor respondiera y atendiera con preferencia a unos estudiantes más que a otros. De manera más concreta pudimos ver en 3ºA que la profesora en determinados momentos revisara básicamente las producciones de las primeras filas; en 3ºD que la profesora ofreciera respuestas tajantes a unos y se explayara con otros y en 4ºB que el profesor permaneciera en los grupos de mejor rendimiento durante más tiempo que en el resto.

FAVORITISMO	
3ºA	El contacto visual se produce sólo a un grupo o alumno individual; Se responde a una pregunta de un alumno ignorándose lo que lo que está sucediendo en el grupo clase; No se tiene presente las respuestas o preguntas dadas por algunos estudiantes; Sólo responde a la petición de salir o preguntar que hacen los alumnos de primera fila; Revisa o corrige solamente lo hecho por los alumnos de las primeras filas.
3ºB	Se dirige la explicación al grupo de alumnos que más interactúa con el profesorado.
3ºD	Cuando en el mismo momento respondía de manera seca y escueta las preguntas de determinados alumnos y se explayaba en la de otros; Al mantener la interacción sólo con un alumno e ignorar las intervenciones que sobre las mismas tareas estaban dando otros; Al responder reiteradamente con prioridad a las peticiones de algunos alumnos.
4ºB	El profesor atiende con prioridad a los grupos de las primeras filas Se permanece más tiempo con los grupos de delante

Tabla 38: Situaciones de aula que originaron Favoritismo

El *descrédito* sólo surgió, como podemos ver en la tabla 39, en dos aulas. Se repite el que el profesor descalifique en público el rendimiento de determinados estudiantes. El profesor de 4ºB lo hace incluso con todo el grupo.

DESCRÉDITO	
2ºB	El profesor dice en voz alta el nombre de los alumnos que se han equivocado en las tareas Expresa ante todos los compañeros un mensaje de descalificación a un alumno.
4ºB	Expresa ante todos un mensaje de descalificación a un alumno o al grupo clase.

Tabla 39: Situaciones de aula que originaron Descrédito

A modo de síntesis, y a la vista de todos estos resultados, hallamos que, en primer lugar, a los profesores de *Matemáticas* le surge *antagonismo*, ante todo, cuando los estudiantes hablan en momentos inoportunos. Presentar comportamientos disruptivos (balancearse en la silla, levantarse sin pedir permiso...) también sería una segunda causa de *antagonismo*. Le sigue el momento en que el profesor solicita determinadas tareas que el alumno considera excesivas.

En cuanto al surgimiento de la *tensión encubierta* hemos encontrado que es la presencia de una comunicación del profesor ante sus alumnos cargada de ironía, lo que provocaría mayores tensiones encubiertas en el aula. Una comunicación que fuera también seca y tajante, se ha observado como factor generador de esta situación.

Los instantes de *velocidad* surgían ante todo cuando el profesor solicitaba a los estudiantes que realizaran determinadas tareas que tanto objetivamente, como en la opinión del alumnado, resultaban realmente largas para realizarlas en el tiempo que quedaba de clase. En las situaciones de *omisión* fue el no responder a preguntas, demandas e intervenciones de los alumnos lo que configuró con mayor frecuencia esta subcategoría.

Responder prioritariamente o solamente a las cuestiones de determinado alumnos, así como explicar y/o interactuar en el aula con unos estudiantes más que con otros, hizo surgir más veces las situaciones de *favoritismo*.

El *descrédito* se abrió con mayor frecuencia cuando el profesor expresaba ante toda la clase un mensaje de infravaloración a uno de los alumnos pero en voz alta y ante todos los compañeros.

Si nos centramos en la *comprensión profesor-alumno*, desde la subcategoría *personalización*, la tabla 40 nos hace ver que en la clase de 3ºA no se encontró ninguna evidencia que pudiéramos catalogar dentro de este enfoque. Sin embargo, el dar ánimos y el dar mensajes que evidencian estar comprendiendo la situación concreta de los alumnos, se convirtieron en los acontecimientos más repetidos de esta subcategoría en otras aulas. Comentar con los alumnos cuestiones personales se repitió también en dos secciones. Es propio ya de cada grupo el que en 1ºB se recurriera a proporcionar información para que los estudiantes no se agobiaran y el avisar de que se está haciendo algo bien para que luego se repitiera. De 2ºB destaca cómo el profesor se preocupa por que los alumnos vean bien la pizarra. La sección de 3ºB es la que recogió mayor singularidad en esta subcategoría; vemos que el docente proporciona mensajes de confianza, personaliza los ánimos, se dan sugerencias sin imposición o se recurre a vivencias de ellos para motivarles.

PERSONALIZACIÓN	
1ºB	<p>El profesor expresa mensajes con la finalidad de que los alumnos no se agobien</p> <p>Lanza expresiones que evidencian que comprende la situación personal que está pasando el alumno</p> <p>Mantiene conversaciones sobre temas personales con algunos alumnos en voz baja</p> <p>Da mensajes de ánimo</p> <p>Avisa que se hace algo bien con la intención que lo vuelva a repetir</p>
2ºB	<p>El profesor se interesa por que un alumno vea bien la pizarra</p>
3ºB	<p>Se dan muestras de confianza en las capacidades de los alumnos a la vez que se les advierte de la importancia de un contenido y lo que deben hacer</p> <p>El profesor se pone como ejemplo de equivocación para animar al grupo</p> <p>Se dan ánimos para que entiendan un contenido difícil</p> <p>Se comparan las tareas de clase con los concursos de la TV</p> <p>Se comentan cuestiones personales de los alumnos</p> <p>El profesor sugiere sin imponer cómo debe sentarse el alumno</p> <p>Se dan ánimos para que un alumno atienda a un tema</p>
3ºD	<p>La profesora valora ante un compañero lo que ha hecho otro</p> <p>Emite mensajes que evidencian que comprende los comportamientos de los estudiantes</p>
4ºB	<p>Se dan mensajes de ánimo y confianza a los alumnos</p>

Tabla 40: Situaciones de aula que originaron Personalización

La tabla 41 recoge datos sobre el *humor compartido*. Desde ella vemos que emergieron momentos de este tipo en dos aulas. En ellas el detonante es un comentario hecho por la profesora para el caso de 3ºA y un imprevisto surgido en el aula en el grupo de 3ºB.

HUMOR COMPARTIDO	
3ºA	Al expresar la profesora comentarios sobre lo que piensa del grupo de alumnos
3ºB	Se ríen al aparecer algo imprevisto en el aula

Tabla 41: Situaciones de aula que originaron Humor Compartido.

La *flexibilidad*, descrita en la tabla 42, no apareció ni en 3ºD ni en 4ºB. Los motivos que dieron lugar a que se observara ésta con claridad en el ambiente del aula fue diferente para cada profesor. Pedir disculpas por un error, cambiar la fecha de un examen, solucionar con rapidez olvidos de los alumnos, permitir el uso de auriculares con condiciones y negociar el tiempo de realización de un ejercicio fueron los instantes que precisaron la etiqueta de *flexibilidad*.

FLEXIBILIDAD	
1ºB	El profesor pide disculpas por haber dado un mensaje erróneo
2ºB	Profesor cambia la fecha de un examen con facilidad ante la petición de los alumnos
3ºA	Soluciona con rapidez pequeños olvidos de material de un alumno Da respuesta afirmativa al uso de los auriculares siempre y cuando no moleste a los demás
3ºB	Se negocia el tiempo de realización de un ejercicio.

Tabla 42: Situaciones de aula que originaron Flexibilidad.

La *valoración* sí se produjo en todos los grupos. La tabla 43 nos permite observar con claridad que las situaciones repetidas que incoaban la aparición de



esta subcategoría eran las que se basaban en comunicar al alumno o al grupo que habían hecho bien las tareas o habían respondido correctamente a las preguntas, incorporándose —en dos aulas— las palabras del alumno a las explicaciones del profesor. También en dos aulas se observó cómo se iba manteniendo mensajes de valoración conforme los alumnos realizaban una tarea. Las especificidades de cada profesor vinieron dadas en 1ºB al avisar el profesor a modo de valoración cómo un alumno está realizando algo correcto en un momento concreto y al valorar al grupo completo todo lo que saben ya. En 3ºB se captó mayor singularidad en este aspecto ya que el profesor proporcionaba mensajes de confianza al grupo, valoraba el que interviniera un alumno que normalmente no lo hacía y hacía repetir en alto las preguntas bien respondidas.

VALORACIÓN	
1ºB	<p>El profesor avisa que se ha respondido muy bien a su pregunta</p> <p>Proporciona mensajes positivos al grupo por lo que ya saben aunque les falte algún aspecto</p> <p>Un alumno realiza bien la tarea de la pizarra</p> <p>Una alumna hace la tarea que él pide de inmediato</p> <p>Un alumno que se concentra poco lo está haciendo en ese momento</p>
2ºB	<p>El profesor comunica a los compañeros que algo de lo escrito en pizarra por un alumno está bien</p> <p>Se responde correctamente a las preguntas que profesor emite</p> <p>Se realizan bien las tareas marcadas</p> <p>El profesor cita la procedencia de una frase correcta que emite un alumno y la introduce en la explicación</p>
3ºA	<p>Cuando se responde correctamente a las preguntas</p> <p>Al realizar bien las tareas</p>
3ºB	<p>Al realizar los alumnos una tarea correcta en la pizarra</p> <p>Al dar mensajes positivos de confianza al grupo</p> <p>Conforme va emitiendo una respuesta un alumno</p> <p>Al incorporar una respuesta dada por un alumno a la explicación después de decirle que es correcta</p> <p>Cuando intervienen alumnos que normalmente no lo hacen</p> <p>Al hacerles repetir en alto la respuesta dada al grupo de compañeros</p>
3ºD	<p>Conforme un alumno va haciendo cada paso de un ejercicio en la pizarra</p> <p>Al concluirse una tarea correctamente</p>

VALORACIÓN	
4ºB	Al responder correctamente el alumno a las preguntas emitidas Al realizarse rápido y bien las tareas de clase Después que casi toda la clase ha ido haciendo bien las tareas

Tabla 43: Situaciones de aula que originaron Valoración

La última subcategoría de este bloque – *diversificación*– se hizo visible sólo en dos aulas. Coincide en las dos que el profesor se entrega a explicar a unos un aspecto mientras al resto le planifica la realización de tareas diferentes. Sin embargo esto mismo en 4ºB se sucede incluso cuando ya ha terminado la clase, siendo la alternativa a la pequeña explicación del profesor el irse del aula. En este grupo también se proponen diversas tareas grupales según el ritmo de los alumnos que lo conforman

DIVERSIFICACIÓN	
3ºB	El profesor explica a dos alumnos un contenido que ellos mismos habían expresado no comprender. Mientras, el resto del grupo clase está entregado a la realización de otras tareas
4ºB	El profesor, una vez que ha organizado la clase en grupos de trabajo, le pide a uno de ellos – los que van mejor- que se junten para trabajar El profesor diseña y ofrece ejercicios diferente a cada grupo en función del ritmo que han llevado éstos trabajando El docente agrupa al alumnado y advierte a unos que atiendan a la explicación que va a dar y a otros –si ya sabían lo que se iba a explicar- que se pongan a realizar otras tareas El profesor propone a los alumnos, una vez terminada la sesión, que se queden en clase los que no han entendido lo explicado y que salgan los que ya comprendieron

Tabla 44: Situaciones de aula que originaron Diversificación

En síntesis, descubrimos que los profesores de *Matemáticas*, cuando interactuaban con sus alumnos bajo lo que hemos denominado comportamientos de comprensión, lo hacían bajo las siguientes orientaciones. Los momentos de *personalización* se cargaban de situaciones en que el docente animaba de diversas maneras a sus alumnos. El *humor compartido* emergía al aparecer algo imprevisto en el aula o ante determinados comentarios del profesorado. La *flexibilidad* no tuvo una situación constante. Unas veces se evidenciaba al cambiarse la fecha de un examen a petición de los estudiantes,

otras al negociarse conjuntamente el tiempo de realización de un ejercicio, en otros momentos al solucionar el profesor con rapidez olvidos de material de los alumnos y otras al permitir el uso de determinados instrumentos en clase poniéndose entre profesor y alumnos determinadas condiciones. En torno a la *valoración* se producía fundamentalmente ante resultados de los alumnos pero pocas veces durante el proceso de realización de alguna tarea. Por último, el profesor lo hemos visto también comprensivo cuando se han producido en el aula situaciones en las que se estaba trabajando diversas actividades en función del nivel del alumnado, referente que compendió la subcategoría *diversificación*. Estos segmentos de comportamientos grupales sucedieron tanto mientras se trabajaba en pequeño grupo o mientras la clase realizaba un trabajo individual.

## **5. EVALUACIÓN Y AMBIENTE EN MATEMÁTICAS**

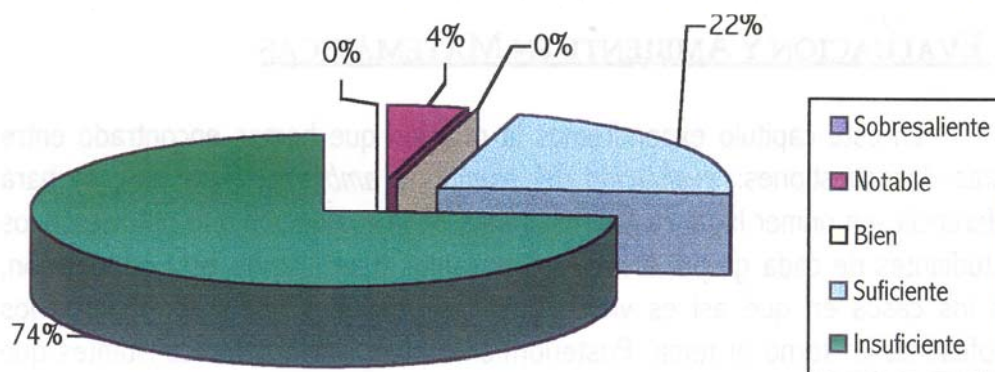
En este capítulo expondremos la relación que hemos encontrado entre estas dos cuestiones: *evaluación* del alumno y *ambiente*. Para ello, se hará referencia -en primer lugar- a los resultados de la evaluación que obtuvieron los estudiantes de cada grupo, a la vez que vamos triangulando esta información, en los casos en que así es viable, con las opiniones que exteriorizaron los profesores en torno al tema. Posteriormente plantearemos las constantes que hemos hallado entre estos resultados y las categorías del ambiente que definieron a cada grupo.

### **5.1. La evaluación final de los alumnos en Matemáticas**

En lo que respecta a 3ºD –curso del Centro I- la profesora exteriorizó unos comentarios que evidenciaban cierto grado de exigencia en la evaluación: *“Ellos se creen que por la libreta bonita ya van a aprobar. Eso no es suficiente”*. Más adelante añadió:

*“Al evaluar las capacidades decimos “sera capaz” pero hay que decir “si ahora lo es”...si lo está haciendo ahora, no basta con decir si será capaz de resolver ecuaciones sino si lo está haciendo ahora. Eso es también importante” (Anexo IV)*

Reflejo de esta tendencia fue que al llegar el mes de Junio, la asignatura con un mayor fracaso en el rendimiento fuese precisamente Matemáticas (74%). Se distribuyeron sus calificaciones tal como se refleja en el gráfico 26. Se percibe que nadie sacó ni *sobresaliente* ni *bien*. El *suficiente*, después del índice de suspensos, es la medida más frecuente, aunque hubo un pequeño hueco del 4% para los *notables*.

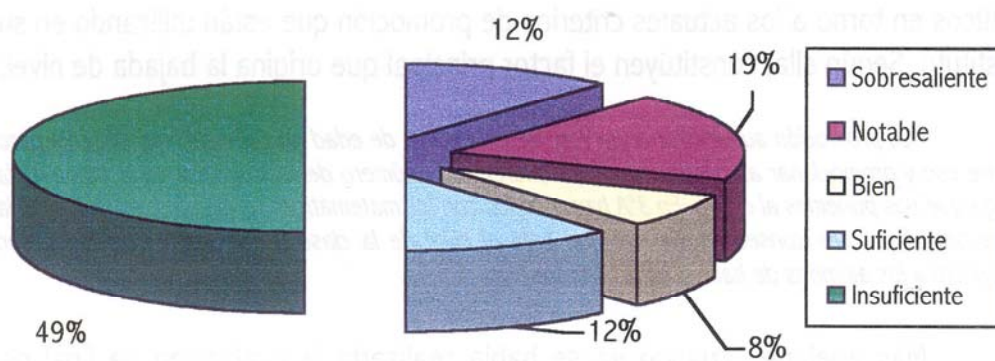


Gráfica 26: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 3º D- Centro I

En el Centro II, al profesor de primero de la ESO –1ºB- se le recogieron a mitad de curso unos testimonios en torno a los resultados de la evaluación de sus alumnos que se amplificaron un poco en optimismo con lo que luego evidenciamos en los documentos analizados:

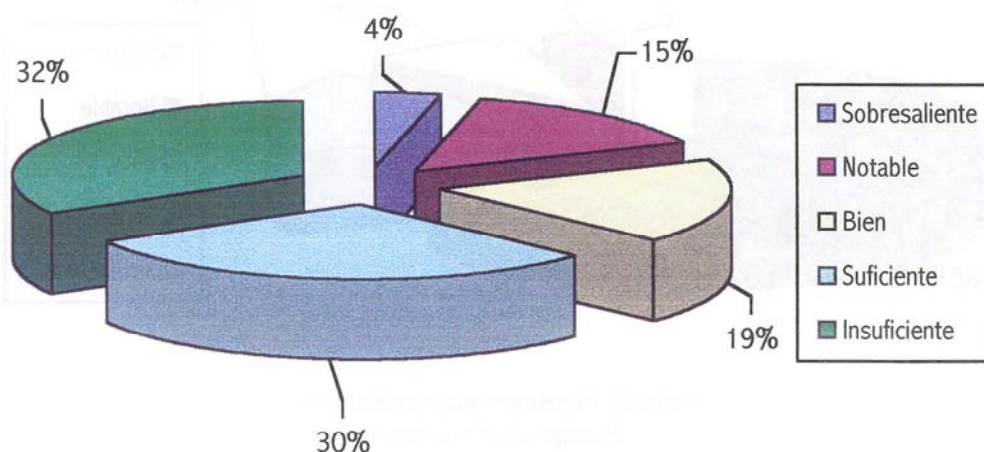
*“En mi clase ha habido un 73-74% de éxito en la 1ª evaluación. Luego ha bajado el éxito en Navidad en un 55% aprox. pero luego se remontó. Ahora en 2ª evaluación está remontando. Ahora hay (...) en el B un 58% aprox.” (Anexo IV)*

Los resultados exactos que encontramos en Junio son los que se plasman en el gráfico 27. Averiguamos que las materias de Música, Matemáticas y Lengua fueron las que obtuvieron un mayor índice de fracaso (49%). Se observa que en *Matemáticas*, además de ser casi la mitad los alumnos que suspenden, obtiene un 12% un *sobresaliente*, el 19% el *notable*, el 8% un *bien* y un 12% *suficiente*.



Gráfica 27: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 1º B- Centro II

En 2ºB, perteneciente también al Centro II, no fue *Matemáticas* la materia más suspendida, correspondiéndole este record al área de Lengua Castellana. En *Matemáticas*, como describe la gráfica 28, sólo se suspende al 32%. El resto alcanza *sobresaliente* el 4%, *notable* el 15%, un *bien* el 19% y *suficiente* el 30%. Sin embargo el profesor realizó unas valoraciones muy negativas en torno al rendimiento de sus alumnos. Según él “*los buenos son un grupo escaso, oscila entre dos o cuatro*”



Gráfica 28: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 2º B- Centro II

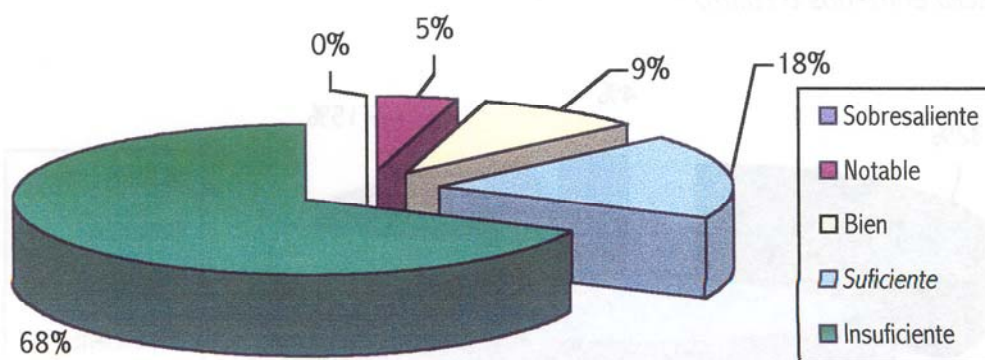


El último curso del Centro II que nos queda por referir es 3<sup>ª</sup>A. La profesora de *Matemáticas* de este grupo protagonizó algunos comentarios críticos en torno a los actuales criterios de promoción que están utilizando en su Instituto. Según ella, constituyen el factor principal que origina la bajada de nivel:

*“La promoción automática no la veo bien. La franja de edad no debe ser muy distante pero entre eso y promocionar automáticamente es diferente. El número de repeticiones en la etapa es la soga que nos ponemos al cuello. En 3<sup>ª</sup>A hay alumnos con las matemáticas pendientes; es una materia que hace falta. Las consecuencias son que baja el nivel de la clase y que están a años luz con respecto a los alumnos de hace 4 años” (Anexo IV)*

Más adelante, cuando ya se había realizado la evaluación de final de curso, esta docente volvía a insistir en la misma temática afirmando que : *“¿Cuántos alumnos crees que repiten de este grupo? ¡Sólo cuatro!...¡Eso no puede ser! ¡Esto es lo que nos ahoga!” (Anexo IV)*

Los resultados exactos obtenidos por este grupo son los que se describen en el gráfico 29. Se percibe que *Matemáticas* alcanza un 68% de suspensos. Pudimos averiguar que quedó en orden de fracaso por debajo de *Inglés* (84 %) y *Ciencias de la Naturaleza* (74%). Aquí tampoco nadie recogió el *sobresaliente*, siendo *suficiente* la puntuación más alta después del suspenso. El *bien* acumula al 9% de las calificaciones y un corto 5% representó los *notables* de este grupo.



Gráfica 29: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 3<sup>º</sup> A- Centro II

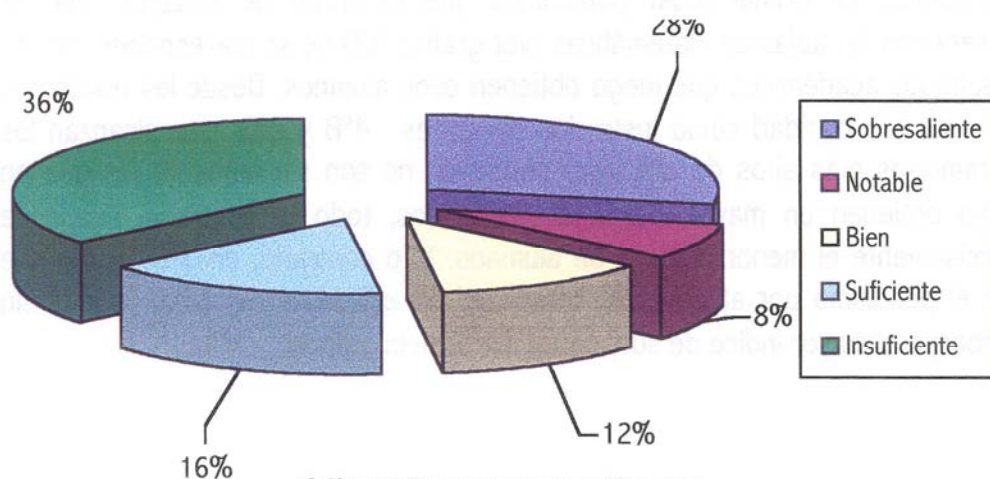
En el Centro III, el profesor de 3<sup>º</sup>B, aunque comentó que su grupo no acumulaba muchos suspensos, también exteriorizó duras críticas al sistema de promoción establecido:

*“Si un chico ha suspendido cuatro hay que someterlo a votación para ver si promociona o no. De los trece profesores, cuatro votan no y el resto sí. Si esto es así, promociona y luego titula. Esto es lo que se echa de menos cuando pasan a Bachiller. Aunque se lo cuentes en tutorías no se lo creen mucho. Este hecho de pasar con cuatro suspendidas también hace que la familia tome una imagen que no es. Porque el niño es bueno y bonito está pasando. Es porque no puede quedarse en la calle. Esto debe cambiar” (Anexo IV)*

Este docente insistió en que estas medidas sobre la evaluación no llegaba a entenderlas y percibía que ocasionaba situaciones perjudiciales

*“El promocionar sin superar las materias no sé si es bueno o no pero no me acostumbro. Si un año una alumna está tomándose el pelo, el siguiente año está igual en 4<sup>º</sup>. Desmotiva al alumno el saber que va a pasar. Hay diferencias entre la promoción de alumnos que no las veo claras. Yo hablo con los alumnos y ellos mismos te lo cuentan, que les da igual porque total van a aprobar” (Anexo IV)*

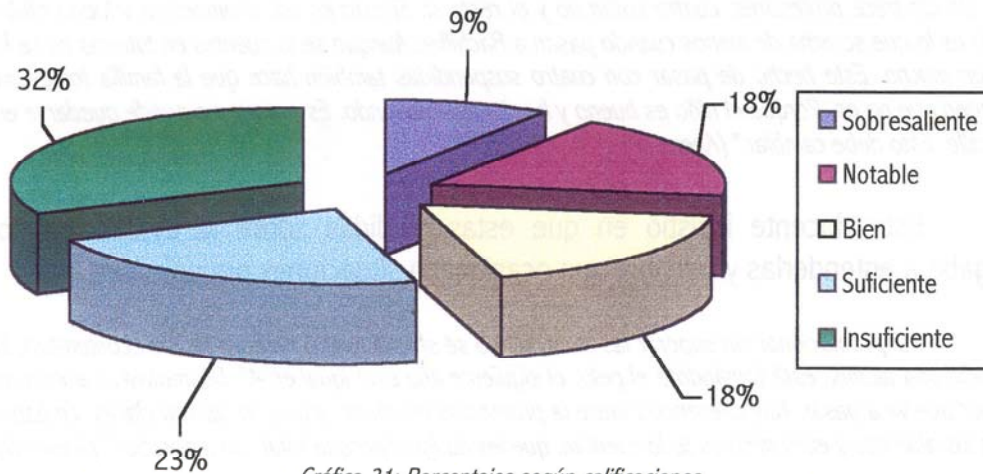
En la evaluación final observamos que, efectivamente, en 3<sup>º</sup>B nuestra área consiguió pocos suspensos (36%). Aumentaron este porcentaje las asignaturas de *Inglés* (46%) y *Ciencias de la Naturaleza* (42%). La distribución de notas en *Matemáticas* se desplegó como figura en la gráfica 30. Aquí se produce un mayor equilibrio alcanzando los *sobresalientes* el 28% de aparición, los *notables* un 8%, el *bien* un 12% y los *suficientes* el 16%.



Gráfica 30: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 3<sup>º</sup> B- Centro III



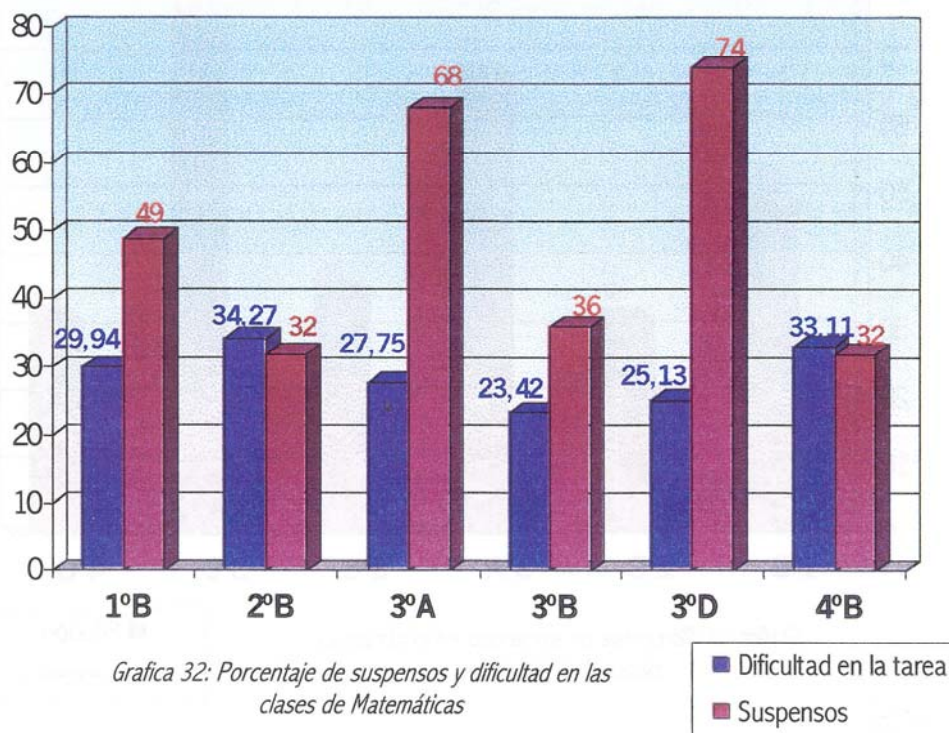
Por último, en 4ºB –grupo del Centro III- no fue Matemáticas la asignatura con mayor número de suspensos, ya que esto recayó en Inglés (42%). Concretamente, como vemos en el gráfico 31, obtuvieron un *sobresaliente* el 9%, un *notable* el 18%, un *bien* el 18% también y un *suficiente* el 23%.



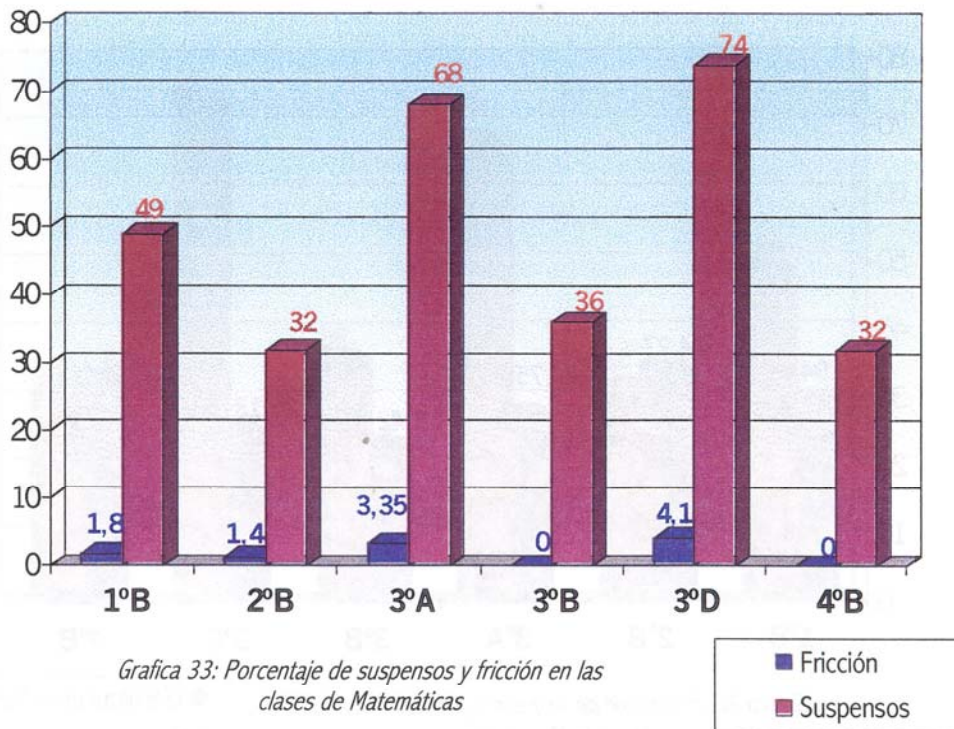
Gráfica 31: Porcentajes según calificaciones.  
Matemáticas 4º B- Centro III

## 5.2. Contraste de la evaluación y el ambiente

La asociación de ambos factores nos ha hecho descubrir varias cuestiones. En primer lugar percibimos que el grado de *dificultad* que se observa en las aulas de Matemáticas (ver gráfico 32) no se corresponde con los resultados académicos que luego obtienen esos alumnos. Desde los resultados se nota con claridad cómo justo dos secciones –4ºB y 2ºB- que alcanzan los parámetros más altos de *dificultad* percibida, no son sin embargo los que en Junio obtienen un mayor índice de suspensos, todo lo contrario, suspende precisamente el menor número de alumnos. Y lo contrario, en 3ºD, grupo que fue el penúltimo por abajo en la intensidad de *dificultad* percibida, obtiene sin embargo el mayor índice de suspensos de los seis grupos.



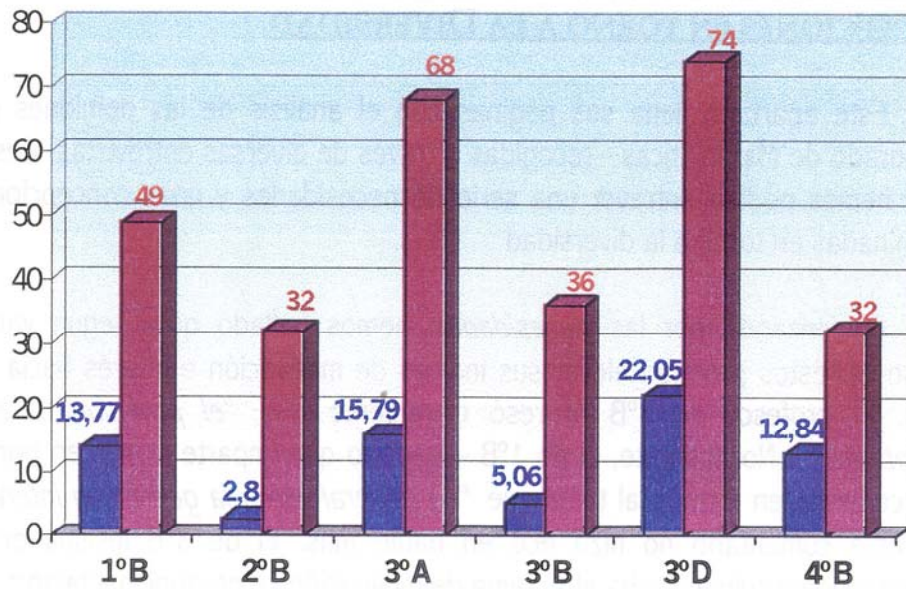
Una posible explicación a este hecho vendría dada por esos sistemas de evaluación del profesorado —ampliamente criticados por los docentes de *Matemáticas*— en donde no son sólo las capacidades del alumnado las que se consideran cuando se van a aplicar unos criterios de promoción y titulación. Precisamente, en 2º y 4º -cursos donde percibimos la singularidad que comentamos— es donde se deben remover esos criterios consensuados a nivel de Centro, ya que constituyen el final de los dos ciclos de Secundaria. Todo esto confirmaría que, efectivamente, como ya se subrayó anteriormente cuando caracterizamos el contexto de esta investigación, en los Institutos analizados se está decidiendo la promoción y evaluación del alumnado en función de la votación mayoritaria del profesorado del Equipo Educativo.



Una segunda evidencia muy clara que hallamos (ver gráfico 34) es que los grupos con mayor *fricción* –3ºD, 3ºA y 1ºB– son los que precisamente han absorbido un mayor número de suspensos en Matemáticas.

La última evidencia a destacar relaciona el éxito de las notas con el grado de oposición del profesorado frente al alumnado. Justo en las aulas donde los tres docentes observados arrojaron una menor oposición frente a sus alumnos, han obtenido esos estudiante los porcentajes de suspensos más bajos (ver gráfico 34).





Grafica 34: Porcentaje de suspensos y oposición profesorado- alumnos en las clases de Matemáticas

■ Oposición profesorado- alumnos  
■ Suspensos

## 6. LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS: NECESIDADES Y CONCEPCIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD

Este apartado llena sus páginas con el análisis de las opiniones del profesorado de Matemáticas –recogidas a través de diversas entrevistas- desde donde hemos podido entrever una serie de necesidades y unas concepciones determinadas en torno a la diversidad

Comenzando por las *necesidades*, hemos hallado que, según varios profesores, éstos precisan elevar sus índices de motivación e interés hacia las clases. El profesor de 3ºB expresó claramente que *“el profesorado está desmotivado”*. No obstante, el de 1ºB –maestro que imparte clases en primer ciclo- comentó en torno a al tema que *“en general veo a la gente con interés”*. Pero este comentario no hizo eco en nadie más. El de 3ºB insistía en la desmotivación y culpabilizaba el sistema de evaluación como principal factor:

*“Mi ilusión inicial no es la misma de ahora. Hay casos que me desmotivan. Ellos no me ofrecen nada y total ellos van a titular. Esto sucede mucho. Yo no tengo problema en trabajar, pero eso me desmotiva, cuando ocurre me desmotiva”<sup>1</sup>*

Fue el de 2ºB el que concretó un *“nos deberían subir el sueldo”*. No obstante, de quien más evidencias recogimos mostrando esta tendencia a la desmotivación fue del docente de 4ºB:

*“El profesor no se siente motivado. Es el blanco de todas las quejas y problemas. La sociedad dice que es privilegiado: “son los que mejor viven, son gandules, es el que no enseña valores, el que hace que mi hijo no aprenda...” Todo es el profesor. Pero esto también debe enseñarse en la casa ¿Yo siempre soy el peor que salgo cuando se habla de enseñanza? Hay profesores que vienen sólo a cumplir el horario, están hartos. No lo comparto pero lo entiendo”*

*“Sales de aquí hecho polvo, ves que los resultados no funcionan, sales quemado. Luego oyes en la peluquería, en la calle, que los profesores no sirven, no saben hacerlo. Sólo dicen “sueldo y vacaciones”. Los únicos que nos entendemos son los profesores. Pero me revienta que los únicos que me consuelen sean los profesores. Los demás sólo dicen “ya será menos””*

---

<sup>1</sup> Todas las evidencias textuales del profesorado recogidas en este punto del capítulo están localizadas en el Anexo IV.

Estas frases cargadas de desanimo concluyeron en un anhelo profesional que vuelve a dejar traslúcido la intensa insatisfacción sentida:

*"Si yo consigo una empresa con el mismo sueldo y un mes de vacaciones, me voy. Allí si me equivoco sólo aguanto al jefe. Aquí aguanto a 30 alumnos, sociedad, padres..."*

Otra de las necesidades sentidas hace referencia a la petición de que los padres ayuden más en la educación de sus hijos: *"¿Cómo me voy a poner a hacer los ejercicios si no me lo dice ni mi padre?... Llegué tarde porque veo Crónicas Marcianas y me acosté tarde. Eso es lo que me dicen algunos. El alumnado tiene que estar aquí a las 8 h (...)" (Prof. 4ºB)*. Según ellos, los padres no colaboran en la línea que solicita el profesorado:

*"Ningún padre viene con la frecuencia deseable para hacer un auténtico seguimiento. La única solución que aportan es apuntarles a clases particulares (Prof. 4ºB)"*.

*"Es importante que los padres colaboren. No hay seguimiento del día a día. Piensan que por la edad ya no hace falta (prof. 3ºA)"*

*"En casa no hay conocimiento de los deberes del alumno. Confían más en lo que dice su hijo que en lo que dice el profesor. El profesor aguanta pero mucho no. Si hay abandono en la familia yo no puedo hacer nada más, te decepcionas. En mi tutoría lo noto, ellos no hacen nada, los padres no vienen (prof. 3ºB)"*

*"Las madres apenas vienen, las tareas que marcas para beneficiar alumnos ellos no lo hacen (Prof. 2ºB)"*

Refieren que incluso en ocasiones se ponen contra los mismos profesores: *"La imagen del profesor antes era más respetada a nivel familiar. Ahora es lo contrario, si les riñes está el padre aquí al día siguiente protestando (Prof. 3ºB)"*. Hubo asimismo profusión de opiniones coincidentes a la hora de justificar los comportamientos inadecuados de los estudiantes en el ambiente familiar:

*"No ven en las casas normas, horarios. Sin eso, se entra esa problemática en el Centro (prof. 4ºB)"*

*"No valoran lo que están recibiendo. Diferir el placer inmediato que produce el esfuerzo no se valora. Terminar una carrera no produce satisfacción inmediata, por tanto no se valora. Todo eso se chupa desde la cuna y se ve en el aula. Hay muchas parejas separadas que se deshacen (...) Eso repercute en el alumno: desconfianza, falta de estabilidad emocional y afectiva, niveles de inhibición del niño... Esto es más complejo que antes cuando yo empecé a trabajar (Prof., 1ºB)"*

*"Mucho cambio en dos años. De repente te dicen "seño, el otro día te vi por la calle" y te sueltan eso de repente, mientras están trabajando. No puede ser el filtro. No puede ser el filtro. Influirá el cambio social. A lo mejor la TV... no sé... Será todo junto. Tampoco me gusta la presencia de los móviles en la clase. Es un problema. Te dicen "es mi madre"... pero eso no se puede (Prof. 3ºD)"*

Si nos referimos a las *concepciones* que poseen en torno a la diversidad nos encontramos, por lo pronto, que sobre la *filosofía de la diversidad* fue sólo una profesora –la de 3ºD– la que se posicionó en contra. Bajo su visión sería conveniente que los que no quisieran seguir se fueran a FP, ya que a su vez *"no es bueno que todos tengan todos los estudios"*. Percibe la integración como algo problemático, considera que los profesores no están preparados y que hay que hacerlo mejor. A pesar de estas afirmaciones ve positivo que se alargue la obligatoriedad en la ESO. Sin embargo, el de 4ºB dijo precisamente lo contrario en torno a esta obligatoriedad, ya que para él el tener a los alumnos obligados hasta los 16 años sólo conlleva problemas de disciplina, cosa que no ocurría antes:

*"Yo soy reacio a la implantación de la LOGSE. Implica la escolarización hasta los 16 años y eso trae problemas de disciplina. Aquí (se refiere al Instituto) antes venía la crema y la ESO supuso cambiar"*

Sus opiniones en torno al *apoyo* que debe existir con los alumnos que van mal, evidencian que no todos están de acuerdo con las agrupaciones flexibles ni con la figura del profesor de apoyo o profesor de PT. Se expresó que con este último lo que consigue es que pierdan clases los alumnos al tener que salir del aula:

*Atender a la diversidad no lo entiendo, aunque le pongas al maestro al lado o al de apoyo (que no sirve, sólo sirve para perder otra clase). Si lo sacas de francés pierde francés para dar matemáticas. (Prof. 2ºB)*

Por otro lado expresaron también que a veces solicitan a la Administración horas de este tipo de apoyo, pero se las niegan, teniendo que realizarlas ellos mismos sin además saber hacerlo. Se añadió asimismo que otro problema en torno a esto reside en que *Matemáticas* tiene pocas horas de dedicación:

*“El problema que tenemos en Matemáticas con la ESO es el número de horas, que son sólo tres semanales. Si añades las que se van por ser festivo, se queda como una clase de Educación Física (Prof.3ªA)”*

Las estrategias que proponen para responder a la diversidad se basan todas ellas en la creación de grupos paralelos y en diversas fórmulas de exclusión del alumno de su aula. El de 1ºB explicó su ideal de apoyo advirtiendo que los alumnos —siempre que ellos lo quisieran— saldrían del aula pero luego irían incorporándose para trabajar en el aula los aspectos básicos de las técnicas instrumentales básicas:

*“Los posibles planes de apoyo para los alumnos (...) se trataría de sacarlos del aula para luego ir incorporándolos. No se trataría ni de PT ni de agrupaciones flexibles, en eso no creo. Se trata de que salgan de manera limitada, no más de un año, luego volver y trabajar con ellos TIB. Los PT sí podrían seguir pero con alumnos específicos. Pero esto sería para alumnos que hay que darle una última oportunidad, siempre y cuando el alumnado lo asuma. Yo he estado en un sistema de este tipo y sí da resultado. Los grupos de diversificación perpetúan las diferencias, nunca llega el alumno al nivel del resto del grupo. Se crean sistemas paralelos de enseñanza”*

La profesora de 3ºD propuso una fórmula de exclusión total basada en que se planificaran módulos desde los cursos inferiores para que desde allí se fueran a trabajar:

*“Que haya módulos desde cursos inferiores. Hacerles cursos prácticos y prepararles para el campo laboral. Adelantar los PGS y que haya mayores programas de diversificación o algo similar porque los que van son los que trabajan mucho pero no llegan. Pero eso sería también hacer algo similar para gente que no está a gusto con lo que se está dando”*

El de 2ºB planteó también que *“no soy partidario de la división por conocimientos en el aula pero el que no quiere estudiar o no puede estudiar que esté en una recuperación aparte”* (Prof:2-2-M). La última propuesta vino de la docente de 3ªA que sugirió intercambiar el grupo paralelo con la clase conjunta y heterogénea durante unos días:

*“Nuestra propuesta es que cada profesor de matemáticas dé tres horas al grupo en su totalidad y en las otras dos (o más si es necesario) dé a los alumnos de ese mismo grupo que tenga dificultades, pero que sea como máximo a cinco alumnos. El resto de los compañeros estarían en las horas de optativas, religión, educación física... Eso el claustro lo aprobó, eso nos sorprendió. Por supuesto que no van a estar todo el curso saliendo de esas horas. Desde que mejoren dejan de recibir esas horas. Es como clases particulares pero reconocidas como horario lectivo del profesor y no como voluntarismo”*



Cuando se barajó la posibilidad de responder a la diversidad desde el aula no surgieron comentarios muy a favor. La mayoría lo veía como un imposible. Hallamos en sus concepciones que perciben esto como algo yuxtapuesto, algo que perjudica a los demás y es independiente del proceso de enseñar-aprender por lo que debe realizarse en otra hora: *Tú has visto mi clase. Dime tú cuándo atiendes yo a la diversidad. Yo no tengo tiempo. Cómo puede decir eso la Administración teniendo matemáticas tan pocas horas. Entonces no me da tiempo.. (Prof:2-1-M)*

La profesora de 3ºD dijo, sin embargo, que esto no era posible por el ratio alto, ya que cuando se lo propone sólo logra descontrolar a la clase y aburrir a unos para atender a otros. No obstante, la de 3ºA sostuvo que el problema no estaba en el ratio, sino en la falta de interés y motivación: *“Sí se puede atender a los distintos niveles. Pero no es la ratio el problema. El problema es que los alumnos tengan interés, motivación, cambien de actitudes. Tienen apatía para aprender. Ese es el mayor obstáculo”.*

# **CAPÍTULO VIII - DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS**

**1. EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN**

**2. EL AMBIENTE EN LAS AULAS DE LA E.S.O.:  
EL RESULTADO DE LA PRESIÓN ALFA VS LA PRESIÓN BETA**

**3. AMBIENTE Y EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS: DOS  
FACTORES RELACIONADOS**

**4. LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS: NECESIDADES Y  
CONCEPCIONES COMPARTIDAS**

**5. AMBIENTE Y DIVERSIDAD: LA DISTANCIA TRANSITADA  
Y EL CAMINO A RECORRER**

## CAPÍTULO VIII

### DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

---

El presente capítulo se aborda con el propósito de confrontar los hallazgos –descritos en el capítulo anterior- con los referentes teóricos que este trabajo de investigación seleccionó en sus primeras fases. Dada la amplitud de los resultados, hemos optado por clasificar la *discusión* presentándola en torno a cinco descriptores:

- 1) El escenario de la investigación
- 2) El ambiente en las aulas de la ESO: el resultado de la presión *alfa* vs la presión *beta*
- 3) Ambiente y evaluación en Matemáticas: dos factores relacionados
- 4) Los profesores de Matemáticas: necesidades y concepciones compartidas
- 5) Ambiente y Diversidad: la distancia transitada y el camino a recorrer.

## **1. EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN**

La tendencia hallada en los Centros a favorecer más el funcionamiento de los Departamentos confirman las investigaciones también realizadas en un Instituto de Educación Secundaria por García Pastor (2000c) y la posición de Hargreaves (1996) cuando refiere la tendencia “balcanizadora” de los docentes en los Departamentos. Tal como afirma Hargreaves (1996) esto provoca, entre otras consecuencias, una escasez de oportunidades para que los profesores aprendan unos de otros, que en el caso de la respuesta ofrecida a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, pasa por ser uno de los factores primordiales.

Se ha encontrado también que las estrategias para desarrollar la respuesta a la diversidad están cargadas de esa “visión individual” que advirtió Ainscow (1995) o de la herencia de la tradición individualizadora que explica García Pastor (1995) que arrastra la idea de que el profesor es más eficaz ante las dificultades de los alumnos en la medida que crea programas independientes para grupos determinados de alumnos rechazándose, en cambio, la importancia de comprender mejor qué está sucediendo en sus procesos de clase, tendencia que en ningún momento se ha hecho visible entre el profesorado. Es también el “enfoque diferenciador” que argumenta Martínez (1999) o el exceso de “psicologismo o didactismo” de Ibañez (2001a, 2001b).

La escasez de implicación del profesorado cuando no están impartiendo Secundaria y, en consecuencia, el desear no dar clase en esta etapa —sobre todo los profesores más antiguos— confirma el trabajo de García Pastor (2000c) cuando concluyó a partir de un estudio de casos en la provincia de Sevilla que los profesores, cuando pueden, evaden el impartir clases en la Secundaria Obligatoria.

Descubrimos que en estos Institutos no se percibe la diversidad en los términos que explicaba Gimeno (1999a), esto es, como un tema transversal en el pensamiento y la investigación, algo con lo que tenemos que acostumbrarnos a vivir y a trabajar. Sin embargo, las teorías extremas en contra de la filosofía de la diversidad de Moreno *et al* (1994) y de Saenz (2000) no llegan a

evidenciarse totalmente pero sí asoma cierto rechazo. Se promueve un tendencia cercana a la descrita por Vlachou (1999), ya que podemos afirmar que el profesorado está percibiendo, ante las exigencias de incluir la diversidad en sus prácticas profesionales, antagonismo entre limitaciones y expectativas, inseguridad y falta de estímulo. Por otro lado, podemos respaldar los testimonios hallados con argumentos sociocríticos. La filosofía que se desprende del principio de la diversidad –calificada por los profesores de complicada-realmente encuentra su obstáculo en lo que Popkewitz (1994) calificó como *estructura*, esto es, las pautas que imponen regularidades, límites y marcos en la vida social que, en el caso que nos ocupa, van en contra de lo que debería ser el aula y el educar con la diversidad. No cabe duda que la estructura social actual favorece la homogeneidad y hace que la diferencia no aparezca como deseable. Los profesores analizados en nuestro estudio se enfrentan a ello, a la vez que lo llevan incorporado a su forma de pensar porque son un sujeto más de la sociedad. Como diría Contreras (1996) el docente está ahí, es un agente activo, no pasivo en todo lo que emprende. La *teoría del contexto* que refirió Hargreaves (1996) puede explicar las posturas del profesorado ante la filosofía de la diversidad. Podemos decir que los profesores se enfrentan a una realidad que perciben compleja, confusa y desconectada porque no está claro el contexto social del que surgen.

Existe en los Institutos estudiados todo un proceso de etiquetado que pone a la luz las premisas advertidas por Ainscow (1995) Una visión individual encardinada en la respuesta a la diversidad, ocasiona que la población escolar se divida en tipos de niños a los que hay que enseñar de modo distinto. Como diría Pujolàs (1997) están los niños “normales” y los “aquejados de la diversidad”. Es el indicador de la desvirtuación del concepto de diversidad que refería Martínez (2002) cuando observaba que se dedican apartados diferentes para hablar de los sujetos y grupos diferenciales.

Se asoma también en las expresiones analizadas que los profesores estén justificando, como afirmaba Gimeno (1999b), la “bajada de nivel” por culpa de la diversidad. Por otro lado, se detecta un error conceptual en torno al término “necesidades educativas especiales” tal como en su momento lo definió Warnock (1978), ya que lo refieren tan sólo al alumno que precisa de la elaboración de un ACI. A estos datos hay que añadir que el profesorado en ningún momento comenta las características de sus alumnos como fruto o consecuencia del contexto escolar, aunque sí lo hace con el familiar. Avistamos

asimismo una concepción de las Adaptaciones Curriculares no despojada de los presupuestos del PDI, argumento que planteó en su momento García Pastor y Gómez Torres (1998).

Se ha confirmado, en algunos casos, que los alumnos no se sienten bien cuando salen de su clase para asistir a la clase de apoyo. Esta evidencia incrementa la crítica que siempre ha mantenido la filosofía inclusiva hacia la realización del apoyo fuera del aula ordinaria, tal como lo explican Staimback y Staimback (1999)

Pervive la tendencia excluyente del profesorado para solucionar los problemas de aprendizaje del alumnado, arropándose en lo que ellos llaman “medidas extraordinarias de atención a la diversidad”. Coincide este hallazgo con las fisuras surgidas al malinterpretar el concepto de diversidad que describe Martínez (2002). Recordemos cuando Beltrán (1995) avisaba que estas medidas pueden convertirse en canales diferenciadores para los alumnos, siendo los profesores los que más contribuyen a ello.

Hallamos con facilidad que responder a la diversidad en el aula no es algo asumido por el profesorado. La profusión de las medidas anteriores pueden estar confirmando la advertencia de Tirado (1996) cuando sostenía que la diversificación curricular puede convertirse en una alternativa cómoda que haga innecesario llevar a cabo otras actuaciones en el aula cuando los alumnos presentan dificultades. Se confirman también los argumentos de Forteza y Verger (2000) de que se ofertan estas estrategias (diversificación curricular, agrupaciones flexibles, desdobles...) cuando no se han agotado las medidas ordinarias en el aula. Asimismo que se acepta la creación de los grupos de diversificación como solución a los problemas que se le plantean a los profesores determinados alumnos pero no como respuesta a las necesidades de los alumnos.

## **2. EL AMBIENTE EN LAS AULAS DE LA E.S.O.: EL RESULTADO DE LA PRESIÓN ALFA VS LA PRESIÓN BETA**

Consideramos que este trabajo aporta unas conclusiones importantes al *parvenu* de los estudios sobre ambiente de aula ya que confluye en él un proceso de análisis que ha tenido en cuenta las dos perspectivas que en su momento Murray (1938) estableció. Estamos refiriéndonos a la *presión beta*, es decir, el ambiente percibido por los habitantes del medio así como a la percepción del observador externo -*presión alfa*- propia de cuando se evalúa la actuación docente o, en el caso de nuestro estudio, otras cuestiones también. Esta visión amplia nos ha permitido señalar réplicas positivas y negativas procedentes de la triangulación metodológica realizada en los resultados y, en consecuencia, los hallazgos más consistentes en torno a la definición del ambiente de las aulas de la ESO.

Las averiguaciones realizadas han podido confirmar algunos estudios. Por lo pronto, el rasgo ambiental que con más facilidad se ha observado, después de la *disponibilidad a la tarea*, ha sido la interacción del alumno y el profesor. Confirmamos así las alegaciones de Wubbels y Brekelmans (1998) cuando explican que las observaciones etnográficas se pueden manejar muy bien para investigar este tipo de interacciones.

Esta relación mantenida entre el profesor y los alumnos, en las que se ha encontrado una tendencia más frecuente a la oposición que a la comprensión en los docentes analizados, confirma también las conclusiones de Ferguson y Fraser (1998) que expresan que en Secundaria existe un deterioro en la calidad de las interacciones profesor-estudiantes.

Hemos hallado que surge en las aulas de la ESO muchas situaciones en que el profesor imprime velocidad a sus actuaciones con las consiguientes protestas de los estudiantes. Este dato fue anotado en el estudio de Gómez Torres y Navarro (2001). Ellas señalaron que entre las actitudes más generalizadas de los alumnos había que mencionar la resistencia al ritmo de trabajo impuesto por el profesor.

En cuanto al grado de fricción existente en las aulas de la ESO, que hemos definido como algo sectorizado y que se alimenta más de situaciones de incordio que de agresión, confirma los resultados del ICEC (1999) extraídos también en el contexto canario, aunque bajo una metodología más cuantitativa. Recordemos que según ellos, se registró un pequeño porcentaje que evidenció que existían algunas peleas entre escolares aunque siempre eran mayores los casos de intimidación.

Sin embargo, en lo que respecta al humor que se compartía en las aulas, no lo hemos percibido asociado a la forma de humor del estudio de Dubberley (1995) Para este autor, el humor de las aulas tiene más carácter de resistencia hacia el profesor que de algo compartido, orientación que, por el contrario, fue la que se anotó en nuestro contexto de investigación. Igualmente habría que referir que –ante la escasez de este rasgo ambiental- no coincide nuestro trabajo con un aspecto del de Gómez Torres y Navarro (2001) Estas autoras observaron en torno al humor que, aunque en ocasiones los profesores hacían llamadas al orden, algunos seguían el tono jocoso y otros hasta tomaban la iniciativa distendiendo el ambiente con bromas. Posiblemente estén interviniendo en estas conclusiones rasgos culturales tradicionalmente asociados al lugar de donde se extraen los casos de este estudio.

En referencia a la *satisfacción*, ante los resultados obtenidos deberíamos tener presente el estudio arrojado por Giné *et al* (1998) cuando con instrumentos de corte cualitativo concluían que la satisfacción la refieren los alumnos de la ESO como la calidad de la comunicación interpersonal con los compañeros y compañeras y con el profesorado. Apuntamos esta reflexión porque en las informaciones desprendidas de esta investigación no queda claro que los alumnos entiendan la satisfacción como algo asociado a saber hacer el trabajo de clase. Esto se evidenció en dos situaciones. Por un lado por las respuestas ofrecidas a uno de los ítems del cuestionario, ya que fueron bastantes los que negaban que no supieran hacer el trabajo pero, sin embargo, luego expresaban que no les gustaba mucho la clase. Pero por otro lado, se constató en algunos casos que la satisfacción observada subió en porcentajes en varias aulas, pero sólo si se tenían en cuenta los instantes en que se implicaban. No existían más manifestaciones de éstas.

Hemos considerado relevante, centrándonos de nuevo en la interacción mantenida entre profesorado y alumnado, que contrastemos el *Modelo de*



*Conducta Interpersonal del Profesor* de Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993) que hemos utilizado como base para generar nuestra propia clasificación, con las zonas que este estudio ha generado. Se percibe al hacerlo que se torna un tanto difícil acoplar con exactitud el ámbito equivalente establecido por estos investigadores y los que se desprenden de nuestro trabajo. No obstante, desde nuestra *comprensión profesor-alumno* nos acercamos más a las dimensiones *apoyo/amigo* y *comprensivo* perfiladas por esos autores. Pero con la dimensión "*oposición profesor-alumno*", el aterrizaje exacto es más complejo. Un profesor que se opone, tal como lo hemos establecido nosotros, se acerca realmente al docente *represivo*, ámbito de Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993). Sin embargo, nuestro perfil está acogiendo más aspectos en este concepto. Nuestro profesor se define con oposición no sólo porque se enfrente con enfados a los alumnos, sino porque a veces los ignora, se producen situaciones de favoritismo, imprime una velocidad inadecuada a lo que se hace en clase, está tenso o llega a emitir mensajes de descrédito a sus alumnos.

Si por otro lado quisiéramos entroncar este perfil relacional con los que Brekelmans (1989) describió en su estudio, debemos meditar sobre algunos aspectos. Este autor caracteriza a los profesores incorporando no sólo la interacción mantenida con los alumnos, sino relacionándolo también con otro cúmulo de dimensiones; por ello habla de un amplio "estilo docente". Si nosotros tendiéramos a hacerlo así deberíamos integrar en este perfil muchas más consideraciones de las que acogieron nuestro concepto de "interacción profesorado-alumnado". A su vez, al haber surgido es tipología a partir de las percepciones que los propios alumnos tenían de sus profesores y no de las prácticas de aula observadas, se producen muchas dimensiones sin equivalente unívoco de un estudio a otro.

Si nos centramos en los trazos de la investigación que no han llegado a coincidir con estudios ya realizados habría que hacer referencia a algunos aspectos. Con respecto a la competitividad observada en las aulas, convinieron los dos instrumentos metodológicos utilizados en encontrar que no es un rasgo elevado en el ambiente de los alumnos de la ESO. Asimismo, se confirmó en ambas fuentes que la *competitividad* es menor en 4º de la ESO. Esto supuso que no hubiese concurrencia con los estudios de Ferguson y Fraser (1998) cuando concluyeron que en las etapas superiores era mayor esta dimensión.

Una posible justificación a este hecho, habría que buscarla en las características singulares del Centro o del contexto que rodea a ese grupo de 4º nivel, ya que hemos constatado en los dos cursos de este Instituto que la fricción, igualmente, tiene unos parámetros muy bajos. Al no tener referente comparativo en otro Centro, nos quedamos sin poder confirmar estos datos.

Si nos referimos al ambiente analizado cuando se introducía el contenido curricular de *Matemáticas*, vuelven a surgir estudios confluyentes. El hecho más sobresaliente hallado en el ambiente de esas clases – las altas dosis de *dificultad* – confirma los estudios de Anderson (1971), Welch (1979) y Kuert (1979). Un artículo de López (1998) insiste también en esta dificultad presente en Matemáticas. Desde esas páginas se hablaba de unos conocimientos, habilidades y competencias del alumnado de Secundaria que no corresponde con las establecidas en el currículo. Por otro lado, al encontrarse que ha disminuido la desconexión con el trabajo, se corroboran doblemente los resultados de Welch (1979) y Kuert (1979).

Estas constantes que han permanecido en las aulas de *Matemáticas*, asociadas más a aspectos de predisposición de los alumnos hacia las tareas de clase que a lo puramente relacional, coincidiría con las conclusiones del estudio de Bethencourt y Báez (1999) Ellos expresaron que en el ambiente del aula los aspectos afectivo-motivacionales son menos sensibles a las diferencias curriculares que las propiedades más estrictamente académicas o instruccionales.

### **3. AMBIENTE Y EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS: DOS FACTORES RELACIONADOS**

En este punto de nuestro estudio se han encontrado considerables concomitancias con la de otras investigaciones clásicas que también enlazaron estos dos factores. Por lo pronto, la relación hallada entre una alta fricción y el índice fracasos de una clase de *Matemáticas* coincide con el estudio reciente de Goh y Fraser (1998) en donde se llegó, entre otras conclusiones, a demostrar que con menor *fricción* los resultados en el área de matemáticas son mejores.

Algo similar ocurrió en la relación del éxito de las notas y el grado de oposición del profesorado frente a los alumnos. Recordemos que justo en las aulas donde los tres docentes observados arrojaron una menor oposición frente a sus alumnos, han obtenido esos estudiantes los porcentajes de suspensos más bajos. Nuevamente coinciden estas afirmaciones con otra conclusión del estudio antes citado de Goh y Fraser (1998).

La crítica hacia el sistema de evaluación vigente en los Institutos y la consiguiente influencia en el profesorado de *Matemáticas* la hemos encontrado también en Pérez Fernández (2000) Este autor habla de “disparate” cuando se menciona esta cuestión.

#### **4. LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS: NECESIDADES Y CONCEPCIONES COMPARTIDAS**

Las necesidades que nuestros profesores de Matemáticas subrayaron las hemos encontrado explícitas en otros estudios. Recordemos que existía entre ellos una alta insatisfacción y un deseo de que los padres le apoyaran más en su labor educativa. Se confirman aquí los ecos de la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas “Enma Castelnovo” (1998) cuando afirman que a los docentes de Matemáticas no se les ha motivado ni compensado adecuadamente ante todos los cambios desprendidos de la Reforma. Igualmente, desde el estudio del ICEC (1999) realizado en Canarias con varios profesores de *Matemáticas*—y de Lengua— se ha coincidido argumentalmente, ya que éstos opinaron que, aunque sí estaban satisfechos con su profesión, deberían mejorar sus condiciones de trabajo y convendría que se reconociese y se valorase su labor ante los padres. Alsina (1998) también subrayó que es necesario que la enseñanza de las matemáticas se arrope por la comprensión social y el estímulo exterior. Este autor llegó a afirmar que el respeto social por la labor educativa origina actitudes y motivaciones que están afectando a las Matemáticas.

El ámbito familiar como generador de muchas de las dificultades de los alumnos fue otro argumento recurrente en nuestro profesorado de Matemáticas. Casi todos los docentes coincidieron en clasificarlo como factor clave causante del fracaso extendido de esta asignatura. Parecidas referencias hemos localizado en Alsina (1998). Sin embargo, no coincide esta información con la apuntada por el estudio del ICEC (1999), desde donde se nos informó que la colaboración con la familia fue uno de los puntos donde menos dificultades habían tenido. La contraposición de estos resultados con nuestro estudio podrían tener la explicación en que la investigación del ICEC (1999) se hizo en los Institutos donde se había anticipado la LOGSE; en esos casos los padres matriculaban allí a sus hijos por decisión propia. Es evidente que esto introducía ya un sesgo a favor del tipo de enseñanza que iban a recibir los hijos.

En cuanto a las concepciones que poseen frente a la diversidad hemos localizado estudios que se hacen eco de lo descrito en estas páginas. Con

respecto a la aceptación de lo que supone la filosofía de la diversidad - explícitamente resistida por sólo dos profesores- se encontraron tendencias coincidentes con este parco rechazo a la diversidad. Por un lado, Alsina (1998), subraya la necesidad de que desde Matemáticas se sea sensible ante la diversidad del alumnado. La Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas "Enma Castelnuovo" (1998) afirmó que la diferencia debe verse como la regla y no como la excepción. Marcos (1994) advirtió que los profesores de Matemáticas reconocen que todos los alumnos son singulares y en consecuencia precisan una atención individualizada.

La inclinación a resolver esta diversidad mediante la creación de medidas organizativas extraordinarias la hemos encontrado también en los planteamientos de Pérez Fernández (2000), la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas "Enma Castelnuovo" (1998), Pérez Sanz (1998) y Vilella (1998).

La opinión compartida que identifica la dificultad de responder a la diversidad desde el aula se desprendió también de los argumentos de Pérez Fernández (2000), Pérez Sanz (1998), Rivière (1998) y el estudio del ICEC (1999).

Una dificultad expresada de manera repetida por dos docentes fue el escaso tiempo de dedicación semanal que se le estaba otorgando al área de Matemáticas. Este hallazgo, fue confirmado también a través de los planteamientos de la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas "Enma Castelnuovo" (1998), Rivière (1998) y Pérez Fernández (2000).

Nuestro estudio aisló algunas evidencias desde las que se advertía un rechazo a la figura del profesor de apoyo. Sin embargo, no hemos encontrado respaldos teóricos en otros autores que coincidieran con estos planteamientos, pero sí es verdad que entre los planes de actuación descritos por éstos, pocas veces se incorpora como recurso a esta figura.

## **5. AMBIENTE Y DIVERSIDAD: LA DISTANCIA TRANSITADA Y EL CAMINO A RECORRER**

Si asumimos, tal como lo explica García Pastor (2000a, 2001a), que la idea que mejor se asocia al concepto adecuado de diversidad desde el ámbito educativo es la idea de *inclusión*, van a ser muchas las metas que pongamos al final del camino desprendidas de esta corriente educativa. No obstante, advertimos que estamos considerando este concepto educativo en la línea que subraya fundamentalmente Ainscow (1999, 2001a, 2001b, 2001c), esto es, la inclusión como sinónimo de la mejora de la escolaridad. Consideramos, en consecuencia, que la inclusión no se refiere solo al paso de alumnos de las escuelas especiales a los contextos de la educación general, con la consecuencia de que, una vez en ellos, esos son los “incluidos”. Percibimos la inclusión como los fundamentos de un enfoque que puede llevar a la transformación del sistema.

Por lo pronto, para alcanzar ese propósito, se hace necesario que la interacción del alumnado se asiente en unos parámetros más sólidos y frecuentes. Recordemos a Salend (1998) cuando hablaba de la necesidad de crear en el aula una comunidad basada en la aceptación y la pertenencia; a Stainback *et al* (1999) cuando subrayaban la importancia de crear redes naturales de apoyo en el aula entre el alumnado; a Udvari-Solner y Thousand (1996) cuando defendían que se instruyera practicando el aprendizaje entre iguales y creando una comunidad como referencia en la clase.

La interacción entre el alumnado que hemos observado en las aulas y que los mismos alumnos han catalogado, no obtiene unos parámetros muy altos. No obstante, no consideramos que sea ésta una línea muy lejana si consideramos el punto de partida. Recordemos que aunque existían algunos brotes de fricción, la competitividad no obtenía parámetros muy altos y la cohesión de los estudiantes no se situaba en un grado muy inferior. Aunque habría que puntualizar que esa cohesión el alumnado la percibió en unos niveles más bajos de los que la observación externa definió. Esta dimensión obtuvo desde la *presión beta* –visión de los habitantes del medio– puntuaciones divididas e incluso en algunas cuestiones claves llegó a percibirse mayoritariamente escasa unión entre los compañeros de las aulas de la ESO. A

pesar de ello, hubo un rasgo que deja entrever algunas potencialidades en el desarrollo de la cohesión: existe el deseo generalizado en casi todos los alumnos de mantener amistad con todos los compañeros.

Si nos centramos en los factores que más se relacionan con la disponibilidad a las tareas vemos en primer lugar, constatado a través de la observación, que hay unos índices de *dificultad* altos que, en este caso, sí que evidenciarían una distancia mayor hacia el ideal que perseguimos. La singularidad de esta dimensión puede ser un indicador visible de que las tareas que se están planificando y realizando en el aula no están al alcance de todos. Ainscow (2001c) insiste en que uno de los ingredientes básicos para desarrollar prácticas más inclusivas se asienta en la necesidad de que el profesorado planifique teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase.

La permanente *dificultad* observada volatiza el supuesto que sea este principio educativo el protagonista de las actuaciones del profesorado de la ESO que hemos analizado, sobre todo, con mayor insistencia el de Matemáticas. Si a los estudiantes les resulta dificultoso el aprendizaje de unos contenidos es que se está trabajando en unos niveles no acordes a su punto de partida, es que, como defiende también Tomlison (2001), las diferencias que presentan los estudiantes hacia el currículo no se están tomando como base de las programaciones.

La participación limitada —subcategoría que alimentó la extendida visión de la dificultad— constituye otro indicador patente que desvía al profesorado de lo que supondría una mejora de sus procesos de clase. Ainscow (2001a) refería que un plan de educación inclusiva tiene que preocuparse por la superación de los obstáculos a la participación que pueda encontrar cualquier alumno. Defendía asimismo Ainscow (1999, 2001b) que es preciso que el profesorado analice los procesos de clase que están conduciendo a la exclusión. La amplia y constante participación limitada observada en las aulas nos hace percibir que no existe una preocupación extendida entre los docentes cuando esto está ocurriendo. Fue también Gimeno (1999a) el que subrayaba que para responder a la diversidad se hace necesario que en el aula se estimule la participación de los estudiantes de bajo nivel, ideal no detectado en las clases analizadas.

Debemos tener en cuenta, pese a lo anterior, que el alumnado tiene la conciencia y percepción de que las cosas son fáciles y que lo que se realiza en

el aula está al alcance de todos. Aunque esta visión no tuvo su coincidencia desde la observación externa, no la deberíamos considerar como obstáculo para trabajar en un aula que sea eficaz para todos. Todo lo contrario, deberíamos recordar las conclusiones del estudio de Lorschach y Jinks (1999) en donde sostenían que las creencias que asuman los alumnos sobre su autoeficacia se relacionan con el desarrollo académico por lo que pueden mejorarse así los ambientes de aprendizaje y, a la vez, los resultados escolares.

No es deseable, continuando con la disponibilidad presentada por los alumnos hacia las tareas, ese alto *formalismo* que se anotó en las aulas de primer ciclo. Tal como se puede constatar a través de los comportamientos que engrosaron esta dimensión, cuando los alumnos están en esta situación ambiental la comunicación se ha roto totalmente, la interacción entre iguales y las consecuencias positivas que se derivan de ella se están anulando. Sin apoyar su desaparición absoluta, ya que existen situaciones en el aula que lo hacen adecuado, sí planteamos que emerge como obstáculo importante en nuestro ideal de aula que responde a las diferencias, sobre todo si se apodera de prolongados instantes de una sesión de clase.

Parecido planteamiento podemos trazarnos con el considerable grado de *desconexión* con el trabajo que se asignaba en varios segmentos de las aulas de segundo ciclo. Tendríamos en esta información una evidencia clara de que el alumnado no está considerando las experiencias educativas del momento como algo que le rete o esté respondiendo a sus necesidades, principio de la filosofía inclusiva defendido por Salend (1998). A su vez, debemos percibir esta información no como aislados problemas de disciplina sino posiblemente, acordes a una concepción del aula bajo un paradigma ecológico, como un comportamiento interactivo entre lo que se está planificando en el aula y la comunicación que establece el profesor con el alumnado.

La escasez de *risas, agrado y entusiasmo* —subcategorías de la *satisfacción*— nos lleva a pensar que estamos lejos de un principio establecido por Tomlison (2001) para que se produzca lo que ella denomina *instrucción diversificada*. Desde sus referencias se hacía alusiones a la importancia de que el alumno aprenda con alegría, realidad que no se confirmó con frecuencia en nuestras aulas de la ESO.



La interacción mantenida entre profesorado-alumnado, localizada globalmente en un escalón de oposición no lejano con la comprensión, no nos distancia demasiado de las relaciones que deben mantenerse en un grupo clase donde se responde a la diversidad del alumnado. Al analizar las diferencias de un docente a otro descubrimos que no son todos los que interactúan de manera opuesta a sus alumnos. Este hecho implicaría que en las aulas de la ESO existen evidencias –aunque es verdad que no son generalizadas– de sectores relacionales entre profesores y alumnos que están propiciando los objetivos de la escuela inclusiva. Como diría Ainscow (2001a), hay constancias de que son varios los profesores que saben hacer las cosas y que posiblemente todos ellos sabrían hacer más cosas de las que hacen.

Fueron muchos los docentes que introdujeron valoraciones hacia sus alumnos, lo que conduce sin duda a elevar el autoconcepto de éstos. Se aislaron asimismo instantes de *personalización* que pueden indicar el deseo del profesorado de establecer unas relaciones auténticas. La creación de la subcategoría *flexibilidad*, aunque con una débil frecuencia, supuso que algunos profesores, tal como indica Ainscow (2001c), daban importancia al hecho de que existiera consistencia en las posturas de flexibilidad adoptadas. Es obvio que así se responde mejor a los alumnos y a los acontecimientos que van sucediendo. En cuanto a la *diversificación*, hay que considerar que si se instituyó como subcategoría es que emergió en algunas clases.

Pero, sin apartar estos argumentos, al deslizarnos en los apartados que fueron configurando la interacción entre profesorado-alumnado descubrimos también algunas cuestiones que podrían explicar el desencadenamiento de unas variables situacionales no propicias que nos desviaría considerablemente del ideal que buscamos.

Ainscow (2001b) afirmaba que las relaciones auténticas entre maestros y alumnos se promueven cuando los maestros demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos. Por tanto, los segmentos de *favoritismo* y *omisión* –registrados en diversas aulas– constituirían auténticos atentados a este ideal educativo.

La presencia de unas altas dosis de *antagonismo* y *tensión encubierta*, evidencia que ha caracterizado a muchas aulas, estaría indicando que los conflictos que surgen en el aula no se solucionan adecuadamente ya que

producen enfrentamientos constantes. Udvari-Solner y Thousand (1996) subrayaron la importancia de transmitir este valor –la resolución de conflictos-, favoreciéndose así la responsabilidad y el diálogo.

Imprimir *velocidad* a las tareas que se realizan se debe también suponer como rasgo que va en contra del respeto a las diferencias de aprendizaje. Con esta postura el profesor está suponiendo una respuesta única y rápida del alumnado hacia sus peticiones. Stainback *et al* (1999) resaltaron la trascendencia de fomentar la comprensión de las diferencias individuales.

Llegados a este punto del discurso debemos subrayar que no estamos respaldando la idea de que para que un aula acoja a todos los alumnos, es suficiente con que el profesorado mantenga una interacción comprensiva con sus estudiantes. Recordemos cuando Pérez Gómez (1983) describe el enfoque ecológico. Advierte que hay que rechazar el preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes y que no se debe partir de aceptaciones implícitas o explícitas de un estilo docente óptimo. Como sostenía Tikunoff (1979) el aula está enclavada en una compleja estructura de variables independientes. No es suficiente, por tanto, que el docente se sitúe en una línea de comprensión en su interacción para responder a la diversidad. El resto de los factores ambientales examinados y otros aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje no analizados en este trabajo—actividades, tareas, objetivos, aproximaciones curriculares— estarían contribuyendo a gestar determinadas formas de enseñanza que posibiliten o rechacen el principio de diversidad.

Si nos centramos en el área de Matemáticas y le referimos este contraste –hallazgos con supuestos teóricos- percibimos que las potencialidades de estas clases están, en unos aspectos, mejor situadas en la línea de partida si atendemos a la *cohesión* mayor que se registró en sus aulas. Asimismo ha disminuido la *desconexión con el trabajo*, lo que podría indicar que los alumnos están encontrando retos durante las fases de aprendizaje.

Pero la distancia aumenta en otros aspectos. Si nos ubicamos en el alto grado de *dificultad*, dimensión que caracterizó el ambiente de esta asignatura, percibimos una materia donde las tareas no están al alcance de todos, dato también comprobado en el alto puntaje que alcanza la *participación limitada*.

Ha disminuido también en esta área la *satisfacción*, lo cual dificulta más la posibilidad de responder a las diferencias de los alumnos, ya que estamos partiendo de una escasa motivación en los estudiantes.

Pero los datos más evidentes que confirman ese distanciamiento están en el modo de interactuar profesores y alumnos. Aunque comprobamos que varía de un profesor a otro aún dentro de este mismo contenido curricular, si nos atenemos a los resultados globales, hemos captado a un profesor que globalmente comprende menos a sus alumnos.

Este deterioro en la interacción profesorado-alumnado tendría consecuencias nefastas, por lo pronto, en la creación de actitudes positivas del alumnado hacia la materia, punto de partida para cualquier estudiante que comienza a tener dificultades en esta asignatura. Gairín (1987) describió de manera clara la relación de estas dos variables. Este autor defendía que la mejora de las actitudes hacia las matemáticas pasa por mejorar también las relaciones profesor-alumno. El docente debe compensar las desigualdades y establecer una interacción que evite la intolerancia y la arbitrariedad en sus actuaciones.

Por otro lado, estarían las aportaciones de Gamorán (2000) que recuerdan que la comunicación profesor-alumno y más concretamente las discusiones de ideas que se puedan desarrollar entre ellos favorece que el aprendizaje de las Matemáticas sea significativo, principio básico de toda aula inclusiva. Una comunicación deteriorada, con escasa dosis de comprensión, no crearía por tanto el ambiente ideal para que surgiera ese principio básico de aprendizaje citado.

Se cierran también las línea de intervención que apuntaba Stevens *et al* (2000) cuando advertían cómo les había resultado muy satisfactorio el establecer diálogos cortos animando y orientando al alumno a realizar sus tareas cuando estos presentaban problemas de atención. Es obvio que cuando la interacción se asienta en la oposición y muy poco en la comprensión, estas posibilidades se volatizan.

Esta postura tendente a mantener una situación distante hacia la personalización, la valoración o la flexibilidad, podría asimismo cerrar las posibilidades de percibir la realidad contextual y cultural que provenga de éstos

y utilizarla como recurso de enseñanza. Evocar nuevamente a Udvari-Solner y Thousand (1996) nos lleva a insistir en la importancia que tiene esta tendencia para acoger las diferencias de los alumnos en el aula. Desde las investigaciones matemáticas se ha insistido también en la relevancia de cara al aprendizaje de las líneas de trabajo multicultural, tal como lo vimos anteriormente a través de Salend (1998), Meyer *et al* (2001), Planas *et al* (1999) o Arrieta (1998)

Pero aún atendiendo a las subcategorías que indicaban la presencia de comprensión entre profesorado-alumnado, hallamos una evidencia que no nos acerca al objetivo de educar con la diversidad. Hemos encontrado —como ya comentamos antes— que el profesorado de la ESO con frecuencia valora a sus alumnos. Pero al descender a un análisis cualitativo y profundizar en cuáles eran las situaciones más frecuentes que originaban esta valoración del profesorado a sus estudiantes, hemos descubierto que aparecía una felicitación de nuestros docentes a sus alumnos mayoritariamente cuando éstos respondían o hacían alguna tarea correcta. Sin embargo, fueron escasos los instantes en que se felicitaba algún proceso parcial de realización de un ejercicio. Sobre este hecho hay que advertir que cuando Tomlison (2001) describe el perfil de un aula tradicional, contraria a la diversificada, la asocia a un lugar donde sólo hay una idea en la definición del éxito. En la mayoría de nuestras aulas, si el profesor sólo felicita cuando emerge un resultado correcto y no concibe, en consecuencia, que el éxito y lo bien hecho está definido por el crecimiento personal desde el punto de partida, sólo valorará a un grupo concreto de alumnos, que permanecerá además absorbiendo todas las felicitaciones de manera constante. Ainscow (2001b) aportaba al respecto que el sistema de recompensas debe promover la autoestima del alumno. Si se realiza de manera tan sesgada, será difícil conseguir lo apuntado por este autor.

Paralelamente a este hecho descrito, bajo el enfoque ecológico descrito por Tikunoff (1979) tendríamos que tener en cuenta en este ambiente del aula de Matemáticas que a las variables situacionales y comunicativas descritas al caracterizar el ambiente de aula, hay que sumar la variables experienciales, es decir, los significados y experiencias previas que traen consigo los alumnos y el profesor. Sobre éste último —el profesor— explicamos con detenimiento cuáles eran sus posicionamientos. Todos ellos, estarían contribuyendo a crear las condiciones de aula.

Recordemos que el profesorado de Matemáticas considera muy complejo responder a la diversidad desde el aula y quizá por ello ofrece siempre fórmulas organizativas paralelas. Justifican su postura alegando falta de tiempo y ratio elevada. Este argumento explicaría la escasa frecuencia de la subcategoría diversificación en el ambiente.

A esto tendríamos que añadir la influencia que le proporciona el contexto de su Centro en donde se considera el proceso de responder a la diversidad impregnado de la “visión individual” de Ainscow (1995) o la “tradición individualizadora” de García Pastor (1995) Este factor impide que emerjan unas ideas reflexivas que les lleve a plantearse que es, entre otros factores contextuales, el propio ambiente que se genera en su aula uno de los primeros impedimentos para responder a las necesidades de sus alumnos. De hecho pudimos comprobar cómo el profesorado, si bien denunciaba con insistencia la poca colaboración de la familia, no se establecía limitaciones originadas por su propia intervención o formación.

El estar inmerso en un contexto institucional donde el trabajo departamental es el núcleo de la coordinación del profesorado, sería otro factor que, en este caso, impediría un auténtico trabajo colaborativo del profesorado, estrategia de actuación de los Centros defendida por diversos autores e instancia principal de toda escuela inclusiva.

Las relaciones mantenidas con los servicios de apoyo en los centros que hemos analizado, incrementaría el listado de focos del que surgen algunos impedimentos. Las líneas de actuación que establecen Graden y Bauer (1999) están lejos de conseguirse si tenemos en cuenta cómo se está produciendo ésta relación en la realidad de los casos estudiados.

Las críticas vertidas en torno al sistema establecido en los criterios de promoción y titulación están también originando situaciones polémicas. El profesor considera inadecuado que el alumno promocióne bajo los criterios que se está haciendo. Pasar de curso sin primar la adquisición de conocimientos académicos origina realmente una amplia diversidad hacia el aprendizaje cuando el estudiante se sitúa ante los contenidos de Matemáticas. Pero la dinámica de promoción continúa igual. Y el profesor también continúa pensando que no es viable desde el aula de Matemáticas responder a la diversidad. El resultado es un aula cargada de dificultad –tal como hemos podido comprobar- en donde no

hay predisposición en los docentes para atender, desde éste mismo espacio, los desajustes que se van originando en los alumnos.

Al unir, por otro lado, la baja satisfacción del profesorado de Matemáticas con la idea generalizada de que responder a la diversidad es algo juxtapuesto –rasgo hallado en los tres Centros estudiados– se está creando un contexto en el que el profesorado siente que no puede más y que lo único que le falta es además tener que responder a la diversidad. Esta incorrecta deducción hecha por los docentes estaría alimentando el proceso de “intensificación” que explicó Hargreaves (1996) Se percibe el responder a la diversidad como una presión acumulada más que hay que añadir. Esta percepción no favorece en absoluto que se genere un ambiente de aula propicio a atender las diferencias de los alumnos.

A la vista de todas estas indagaciones sobre Matemáticas, podría suponerse que establecer un ambiente que responda a la diversidad desde el aula con este contenido curricular e inmerso en los Centros estudiados no es posible. Pero esta conclusión no puede deducirse de nuestro estudio. Tal como se percibe en los resultados, pudimos registrar a un docente impartiendo Matemáticas con un grupo de estudiantes muy satisfecho que protagonizaba instantes de *entusiasmo*, *risas*, que mantuvo el grado de *cohesión* más alto de todos los grupos y profesores y que estableció también la interacción comprensiva con sus alumnos más elevada que cualquier otro profesor de otras asignaturas.

Contamos también con las evidencias de que el profesorado de Matemáticas admite que exista la diversidad como un hecho que está ahí. Es cierto que desde este contenido curricular se desprende la visión de una heterogeneidad patente a la hora de aprender. Podríamos atrevernos a decir que considerar la diversidad así, como algo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece que el profesorado –bajo una consecuencia lógica– perciba la respuesta a ésta como algo también consustancial a las experiencias cotidianas del aula, argumento, no obstante, que todavía no se ha alcanzado.

Sólo habría que buscar fórmulas para que el profesorado observase desde la práctica que la mejora de los procesos de clase en la línea de la escuela inclusiva es viable también desde esta asignatura.

# **CAPÍTULO IX - CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES**

**1. CONCLUSIONES**

**2. LIMITACIONES**

**3. IMPLICACIONES**

## CAPÍTULO IX

### CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

---

Queda configurado como último capítulo de este trabajo el que refiere las *conclusiones* que se han ido desprendiendo de los hallazgos descritos. A esta perspectiva –que aquí explanamos- le vinculamos también las *limitaciones* que, durante el proceso de investigación, fueron surgiendo y las *implicaciones* futuras que el contenido de este estudio puede llegar a generar



## 1. CONCLUSIONES

A partir del despliegue de resultados descritos y asumiendo una generalización implícita, asociada a los propios casos estudiados, podemos esbozar una serie de conclusiones. Para su mejor comprensión las agruparemos en torno a los descriptores que los objetivos de esta investigación asumieron en su momento:

### *1) Cómo es el ambiente en las aulas de la ESO*

No existen etiquetas únicas que puedan definir el ambiente como algo global en las aulas de la ESO. Al abordarse su estudio se ha hecho necesario referir distintos aspectos dentro de este mismo concepto. Estaría por un lado el modo en que los alumnos interactúan entre sí, por otro la disponibilidad que muestran los estudiantes hacia todo lo que se va haciendo en el aula y, por último, la relación que mantienen los profesores con esos alumnos que están relacionándose con sus compañeros y manifestando una disponibilidad concreta hacia las tareas de clase. Todo ello lo hemos percibido con la evidente simultaneidad e inmediatez propia de un espacio ecológico como es el aula.

La interacción mantenida por el grupo de iguales no se ha mostrado con evidencias de gran profusión. No obstante, lo más resaltado ha sido su variabilidad en función del profesor que haya desarrollado las clases. Asimismo hemos constatado que en la gran mayoría de los alumnos existe el deseo de mantener lazos de unión con los compañeros pero esto ha asomado en el aula de manera diferente según las dinámicas mantenidas por los docentes. Estos niveles no muy elevados de interacción no mantienen, sin embargo, signos negativos generalizados de fricción o competitividad frecuente. Todo parece indicar que los casos adversos detectados han sido ante todo comportamientos sectorizados.

En el modo de disponerse los estudiantes ante los segmentos de la clase ha prevalecido —excepto en la clase de *Música*, en una de *Inglés* y en otra de *Ciencias Sociales*— una constante dificultad ante lo que tienen que hacer. Los alumnos de la ESO analizados se equivocan, no saben resolver las tareas que se

les adjudican, se muestran inseguros e intervienen en las clases con poca frecuencia. Sin embargo, ellos no han mencionado en ningún momento esta situación. En su opinión todo se puede hacer y nada es difícil. Hay que añadir a esto que no hay una satisfacción muy elevada ni está generalizada; en casi todas las aulas se detectó a un grupo a los que no llegaba esta situación. Y se hizo evidente que su concepto de satisfacción no está asociado a la participación pedagógica en las clases.

Hemos captado en algunas aulas que los alumnos desconectan de lo que se hace en las clases, bien armando una algarabía inmensa o sumergiéndose en actividades que nada tenían que ver con una actividad académica. Pero estos hechos han sido muy variables y, una vez más, siempre en función del profesor; ningún grupo ha sido constante en estos comportamientos. Se producían visibles variaciones en los mismos estudiantes a medida que se impartía una u otra clase.

Se define también la disponibilidad ante las tareas de clase —aunque en pocas aulas— por algunos instantes en que se realizan las actividades con un absoluto silencio y sin mantener comunicación alguna entre ellos. En estos casos surgían muy pocas experiencias de desorganización en el aula. Sin embargo, comprobamos que no fue ésta la condición para que los alumnos no desconectarán de sus tareas, ya que hubo clases donde no se vivían estos momentos pero tampoco se producían situaciones de desorganización.

La interacción mantenida por los profesores con sus alumnos se puede asociar mayoritariamente a una línea de enfrentamiento frecuente entre ambos protagonistas. Abundaron las situaciones de disconformidad y las situaciones tirantes que dejaban entrever cierta tensión acumulada. Se vivenciaron instantes en que el profesor ignoraba a sus alumnos —en ocasiones al revés— o atendía de manera sesgada a unos más que a otros. Se notaron situaciones de disconformidad por parte de los estudiantes cuando el profesor imponía un ritmo rápido a lo realizado. En algunos momentos —aunque es cierto que no muchos— hubo incluso mensajes de descrédito del docente a los estudiantes.

No obstante —aunque en cuatro casos aislados— también pudimos ver que algunos profesores están manteniendo una mayor interacción sumergida en instantes en que se demuestra interés por el bienestar personal o académico de los alumnos. Asimismo, fue fácil percibir entre ellos mensajes de aprobación y

valoración, momentos en que todos compartían situaciones de humor, rapidez para alcanzar acuerdos comunes e incluso consideración a las diferencias de los alumnos mediante la diversificación de explicaciones o tareas.

Hay que especificar que estos “bloques” de interacción no siempre emergían de manera pura en cada docente. Profesores con un nivel alto de comportamiento opuesto a sus alumnos, también salpicaban su relación de instantes como los descritos anteriormente. A su vez, una ausencia de oposición entre los participantes del aula no se vio emparejada de manera automática con un acercamiento entre ellos.

Las variabilidad de estas situaciones de interacción entre profesor y alumno nos ha llevado a definir un modelo teórico en el que surgen cuatro formas diferentes de interacción en las que se puede establecer, tomando como base los supuestos teóricos que mantiene este trabajo, una jerarquía de idoneidad a la hora de responder a la diversidad del alumnado.

*2) En qué medida el contexto amplio del Centro favorece o perjudica el ambiente del aula si se mantiene como objetivo el responder a la diversidad*

En la aulas de la ESO existe un ambiente que, si le aplicamos los supuestos teóricos que se consideran deseables para responder a la diversidad, puede verse perjudicado o favorecido en función de las características del contexto institucional en que se ubican. Concretamente hemos hallado las siguientes singularidades:

- El profesorado de los Centros estudiados trabaja inmerso en una dinámica básicamente departamental. Las funciones de coordinación que podrían aportar los Equipos Educativos pasan a un segundo plano con respecto a ese nivel de coordinación. Este hecho podríamos considerarlo, a la luz de los referentes teóricos expuestos, como factor que entorpecería el trabajo colaborativo del profesorado y en consecuencia la eficaz respuesta a la diversidad
- Lo que se puede hacer en el aula para responder a la diversidad del alumnado es un tema preocupante y debatido en dos de los Institutos analizados. No obstante, cuando se buscan soluciones para satisfacer la preocupación anterior se hace bajo una tradición bastante

individualizadora en todos los Centros. Se constata una mayor profusión y planificación de medidas organizativas basadas en la creación de grupos paralelos para responder a la diversidad y un recurrir a profesionales adicionales especialistas. Plantearse soluciones desde la dinámica del aula escasea entre las alternativas propuestas, aunque desde los documentos escritos se hace ver que se están produciendo. Este hecho explicaría la escasez de momentos vividos en el ambiente del aula en los que el docente tiene en cuenta las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y propone tareas diversificadas

- Son muchos los profesores que no se implican demasiado en temas que tengan que ver con la respuesta a la diversidad. Lo hacen si se les pide. No obstante, no todos los docentes actúan así. Se deja entrever que serían los profesores que tienen docencia en Secundaria los que más se definen por su implicación.
- Los profesores consideran que el responder a la diversidad supone una tarea aparte, algo yuxtapuesto y no consustancial a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una obligación que ocasiona una intensificación añadida a sus labores. Como decía un profesor “dime tú cuando atiengo yo a la diversidad, yo no tengo tiempo”
- Son muchos los profesores que, en principio, están a favor de la filosofía desprendida del principio de diversidad pero al percibir antagonismo entre lo que se espera y las limitaciones que la realidad le impone, según ellos, falta de recursos, ausencia de implicación de la familia y la sociedad y no preparación adecuada- incorporan posturas contrarias
- Se comunica que las relaciones entre el profesorado es la adecuada, pero no sucede lo mismo si se menciona al Orientador y el denominado por ellos profesorado de Pedagogía Terapéutica. Sobre esta figura, existe una misma postura de desvalorización profesional ante las tareas que debe realizar debido fundamentalmente a una escasa formación inicial y a una ausencia de experiencia docente. Con respecto al Orientador, varios Centros definen con claridad una inconformidad con sus funciones. Le atribuyen una entrega excesiva a la realización de

pruebas y test y una imposibilidad de poder atender a todas sus responsabilidades, si se tiene en cuenta el número de estudiantes que se matricula en un Instituto.

- La desvalorización de los “especialistas” puede estar provocando una parte de esa inconformidad con lo que supone responder a la diversidad. Tal como acabamos de mencionar, la tendencia de los profesores de la ESO es la de acudir a los “expertos” para resolver esa cuestión pero si éstos no están —según ellos— a la altura de lo que debieran, deducen con facilidad la imposibilidad de hacerlo.
- Hay una tendencia fácil a etiquetar a los alumnos. Se halla que utilizan incorrectamente el término “necesidades educativas especiales”, asociándolo al estudiante que precisa un ACI. Por tanto, se descarta la posibilidad conceptual de que otros alumnos mantengan necesidades educativas especiales de manera transitoria. Las incompetencias del alumnado, además de percibir las de manera amplificada, las ven justificadas por un desfavorable ambiente socio-familiar, pero escasas veces la asocian a una inadecuada intervención didáctica.
- Las relaciones entre los alumnos con y sin características diferenciales no se llegan a definir como adecuadas. En uno de los casos se nos denunció que algunos alumnos se sienten aburridos y cansados de estar a solas con el profesorado de Pedagogía Terapéutica fuera de su clase. A esta evidencia podríamos unir la no muy alta interacción del alumnado que se vivencia en las aulas, freno obvio —todo ello— al aprendizaje colaborativo, propósito clave para responder a la diversidad desde el aula
- Hay una inconformidad generalizada del profesorado hacia el establecimiento de los criterios de promoción y titulación que rigen en el desarrollo del currículo de los Centros. En estos criterios predomina la valoración subjetiva de factores tales como la actitud o la motivación de los alumnos por parte de un sector mayoritario del profesorado para que se tome esa decisión. Esto lleva consigo que cada año, al finalizar el ciclo, casi todos los alumnos promocionen. Es obvio que la consecuencia directa de esto sea el incremento de la diversidad de aprendizajes en el aula. Ante ello, excepto desde los documentos de

planificación, no se observa que se haga nada especial ni se prevean estrategias que consideren estas circunstancias. Podemos afirmar que los resultados de esta determinación no encuentran una continuidad en la dinámica del aula, ya que, como ya hemos advertido, no solo se reconoce que se hace poco para responder a las necesidades individuales de los estudiantes desde el currículo en acción, sino que ha quedado constatado que el ambiente del aula no está reuniendo muchos requisitos para responder adecuadamente a la diversidad.

### *3) Qué diferencias y semejanzas existe en este ambiente teniendo en cuenta desde donde surgen y el modo en que se afrontan los problemas en relación con la diversidad*

El ambiente de las aulas de la ESO no mantiene una derivación directa con las características del Centro donde se inserta. Aunque limitados por las posibilidades de contraste que ofrecían nuestros casos seleccionados, no hemos encontrado apenas elementos constantes en las aulas de un mismo Instituto que pudieran relacionarse. Únicamente se aisló con respecto a uno de ellos, una baja fricción entre los alumnos que se repitió en todas las clases observadas de este Centro. Este Instituto, aunque se caracterizó por poseer similares características contextuales que los demás, ofreció una postura más abierta y preocupada hacia la diversidad que el resto. Pero no existe en los demás aspectos del ambiente del aula ninguna otra constante. Por tanto, la variabilidad de situaciones en el ambiente del aula, unas más cercanas y otras más desfavorecedoras de lo que implica responder a la diversidad, se observó de manera repartida en los Centros.

Ocurre algo similar entre los cursos o niveles en que hemos podido hacer este contraste. El hallazgo obtenido avisa de que no hay rasgos ambientales compartidos derivados de esta perspectiva en los casos analizados.

Al referirnos al ciclo, sí podemos afirmar que en los cursos que son impartidos por maestros –primer ciclo- existe una mayor frecuencia de situaciones en las que el alumno permanece en absoluto silencio y sin mantener comunicación alguna entre ellos; podemos decir que son instantes en que los alumnos se predisponen muy “formales” en su tarea. En estos casos surgían muy pocas experiencias de desorganización en el aula. Pero no queda claro que estos momentos sean favorecedores, ya que se está anulando las posibilidades

de que surja el aprendizaje entre iguales, ideal de toda aula que favorece la diversidad.

Los puntos de comparación entre asignaturas —sin referirnos todavía a *Matemáticas*— han evidenciado que el contenido curricular tampoco es un criterio permanente que desencadene siempre ambientes similares. En los casos en que sí ha sucedido se ha mantenido la confluencia en factores asociados a la disponibilidad de los alumnos a las tareas de clase pero no tanto a la interacción mantenida entre los protagonistas del aula.

#### 4) *Cómo es el ambiente en las clases de Matemáticas*

El rasgo ambiental del aula más singular y constante cuando se imparte este contenido es el alto índice de dificultad que se respira entre los alumnos cuando se enfrentan a las tareas de clase, realidad que fue ampliamente corroborada por los profesores. Pudiera deducirse de este hecho que las tareas que se planifican no están al alcance de todos.

Se percibe a unos estudiantes más pendientes que en otras áreas de las actividades realizadas. Hemos descubierto a unos alumnos que, aunque a veces de manera sectorial, se implican e interactúan con los demás —incluido el profesor— a la hora de hacer las tareas propias de esta materia, aunque sin que esto haya supuesto visibles signos de entusiasmo y agrado con lo que hacen.

Desde la interacción vivenciada entre los protagonistas de la clase, se ha notado un ligero aumento de la cohesión mantenida entre los iguales. Esto pudiera haberse debido, en función de las evidencias recogidas, a las dudas que generan las actividades de *Matemáticas*, lo cual suele desprender un espontáneo deseo de ayuda en el compañero de al lado. Los profesores de *Matemáticas*, sin embargo, denuncian un deterioro generalizado de maltrato entre los propios estudiantes. No obstante, han sido estas clases —excepto en dos aulas— en donde más veces los alumnos se reían unos de otros o se infravaloraban entre sí.

Al analizar la interacción de cada profesor por separado percibimos bastantes variaciones de uno a otro en el ambiente de aula, por lo que podemos decir que el contenido curricular no imprimió homogeneidad en las diferentes secciones observadas. Sin embargo, se ha observado con mayor frecuencia en

estos docentes, una relación con más carga de antagonismo, tensiones y omisiones hacia el alumno. Esta tendencia se ha amplificado cuando en las clases existían trazos de fricción entre los alumnos.

Las situaciones concretas de clase que generan la etiqueta de cada categoría y subcategoría suelen ser, la mayoría de ellas, constantes de un grupo clase a otro.

Al relacionar este ambiente con los logros académicos de los alumnos — caracterizados mayoritariamente por unos altos índices de suspensos— se advierte que, paradójicamente, en las aulas con mayor dificultad —las de 2º y 4º— no hay una correspondencia con el incremento de suspensos. Dados los cursos en que surge esto —los de final de ciclo— posiblemente esté reflejando la aplicación de los criterios de promoción que antes se comentaron. Se aisló también el hecho de que en los grupos con mayor índice de fricción entre los alumnos, se ha absorbido un superior puntaje de suspensos. Por otro lado, en las clases en que hubo una oposición menor del profesorado al interactuar con sus alumnos se alcanzó mejor éxito académico.

Hemos hallado entre los profesores de *Matemáticas* de las clases analizadas, que cuando definen la interacción con los estudiantes y de los propios alumnos entre sí, ésta es coincidente —sea negativa o positiva— con lo que sucede en su aula concreta.

Estos docentes están vertiendo grandes críticas al sistema de evaluación existente. Se detecta entre ellos - por otro lado- la necesidad de incrementar sus índices de motivación e interés, ya que se percibe una insatisfacción generalizada. Igualmente están reclamando una mayor colaboración de los padres en la educación de sus hijos.

En cuanto a sus concepciones hacia el principio de diversidad, no existen grandes diferencias con las que definen el contexto de los Centros. No hay oposición generalizada para admitir la diversidad existente entre los alumnos en las aulas, pero a la hora de traducir en la práctica este principio se planifican e idean tan sólo fórmulas organizativas paralelas consistentes en la creación de grupos homogéneos atendidos por profesores o especialistas *ad hoc*. La respuesta desde el aula se califica de compleja. El haber mucha *ratio* y poco tiempo semanal para esta asignatura figura como base fundamental que



justifique esa postura y —de manera reincidente- no se valora la figura del profesor de apoyo como recurso adecuado para responder a la diversidad.

En definitiva, a modo de conclusión general, una vez finalizada esta investigación, podemos afirmar que en las aulas de la ESO analizadas existe un ambiente con bastantes aspectos susceptibles de reestructuración si se quiere responder a la diversidad. La orientación para hacerlo puede tomar como punto de partida lo que en algunas de estas aulas -aunque todavía parcialmente- hemos observado que ya se está haciendo.

## 2. LIMITACIONES

Este trabajo genera una perspectiva de actuación en la que la evaluación del ambiente de aula no esta asociada casi con exclusividad a la utilización de cuestionarios o a las observaciones estructuradas. Posee además el trazo innovador de haber asociado dos temas –Ambiente y Diversidad- que, hasta la fecha, escasamente se habían analizado de manera conjunta.

Pero siguiendo la expresión cervantina de que la humildad es la base y fundamento de todas las virtudes porque allana inconvenientes y vence dificultades, hemos considerado que se hace preciso reflexionar en torno a las limitaciones inherentes que esta investigación posee.

Por lo pronto, habría que ser cautos a la hora de extraer vías de solución e intervención ya que, acordes a un paradigma naturalista de investigación, no basta con estudiar el ambiente de un aula con sus correspondientes implicaciones hacia la respuesta a la diversidad para que se produzca una enseñanza coincidente con las orientaciones defendidas por la educación inclusiva. Analizar la realidad del aula precisa de aportaciones desde diferentes ópticas de investigación. Como diría Pérez Gómez (1983), el aula es un espacio social de intercambios y los comportamientos del alumno y el profesor son una respuesta no mecánica a las demandas del medio. Y en ese medio hay algo más que un ambiente de aula.

Sabemos, por otro lado, que Fraser (1998) refirió la conveniencia de que entre las perspectivas deseables de investigación futura se incorporara el estudio del ambiente a nivel de Centro. Pero es obvio que esta investigación no ha aportado demasiada información a este enfoque. A la hora de buscar diferencias y semejanzas en las aulas que se relacionaran con los Centros a los que pertenecían, tuvimos algunas limitaciones. Los casos seleccionados, dadas las características que en su momento se anexaron a las negociaciones de acceso, no contaron con una heterogeneidad que permitiese ese contraste.

De manera más concreta, habría que considerar como otra limitación la que se desprende de la interpretación de los resultados del cuestionario IMC,

instrumento que evaluó el ambiente bajo la percepción de los alumnos. A través de él los estudiantes ofrecieron una percepción global de sus clases pero sin hacer referencia a ningún profesor ni asignatura concreta. Esto hizo que a la hora de triangular la información con las observaciones realizadas tuviéramos algunos puntos no coincidentes a los que no le pudimos encontrar una justificación sólida.

Éste fue el caso de la dificultad hacia las tareas de clase. En esta categoría tuvimos muchas evidencias –sobre todo en Matemáticas, Lengua e Inglés- en las que lo percibido por el alumno no fue lo percibido por la observación externa. Los alumnos manifestaron que pocas cosas eran difíciles, que las tareas se podían realizar sin ayuda y que estaban al alcance de todos. Sin embargo, presenciar el clima diario existente en las aulas estudiadas, supuso evidenciar múltiples situaciones –generalizadas y sectorizadas- en las que los alumnos exteriorizaban dificultades constantes y permanentes. En estos casos no supimos resolver si era que los alumnos no eran conscientes de sus dificultades, si es que no querían comunicar las dificultades que estaban teniendo para trabajar o si cuando respondieron al cuestionario estaban refiriéndose a la dificultad de áreas como Música, asignatura que anexo en la observación muy pocos rasgos de dificultad.

Se dibujaron otras acotaciones en el trabajo que se hicieron visibles igualmente cuando no hallábamos confluencia en la triangulación metodológica. Concretamente, en algunos casos, nos encontrábamos con la posibilidad de que los alumnos estuvieran interpretando determinados vocablos del IMC de manera no coincidente con las etiquetas que posteriormente dedujimos y aplicamos a diversas categorías y subcategorías.

Esto sucedió, por ejemplo, en torno a la dimensión *fricción*. En la clase de 1ºB, bajo la óptica de los alumnos, esta categoría resultó muy baja, pero no ocurrió lo mismo desde la observación, llegando a situarse en un nivel considerable. Una posible explicación vendría dada por el hecho de que, desde la presión *alfa*, pudimos captar las referencias a esta categoría sólo bajo la forma de *incordio* –molestarse entre compañeros- pero sin llegar en ningún momento a contabilizarse agresiones de ningún tipo. Pero con bastantes probabilidades, la interpretación léxica dada al término “pelea” –vocablo usado como referencia clave en el cuestionario- no la extendió el alumnado al segmento que la observación sí discriminó dentro del mismo concepto.

Es preciso asimismo afirmar que parece que cuando se evalúa una característica ambiental que preside el aula de manera sectorizada, no son los registros narrativos que se utilizan en las observaciones etnográficas los procedimientos más adecuados para discriminar esta situación, ya que no se repara en cuestiones individuales, sino que se está considerando el grupo en su totalidad. Una cámara y varios observadores en el aula podrían compensar esta realidad, pero no cabe duda que percibiríamos entonces un laboratorio más que un aula presidida por la comunicación espontánea.

Esto lo descubrimos al observar los resultados de algunas categorías. En 3ºD los alumnos, en base a las respuestas dadas al IMC, hicieron ver que la *competitividad* existía sólo en algunos compañeros. Sin embargo, las observaciones realizadas en el aula, descubrieron unos parámetros más altos en este aula si los comparamos con el resto de los cursos de tercero. Pensamos, como acabamos de apuntar, que la forma de proceder al análisis de las observaciones pudiera dar una respuesta a esta averiguación. Cuando se anexaba una unidad de información a esta categoría, no se reparaba si procedía del mismo alumno o grupo que lo había hecho también en otra sesión.

Se añade a la lista de restricciones de este trabajo la averiguada en torno a la observación de la *cohesión* del alumnado. Ha sido ésta una categoría que al tratar de observarla inmersos en las abundantes metodologías tradicionalistas que suelen imperar en las aulas de la ESO, se ha hecho un poco difícil. Los resultados obtenidos, es posible, que no hayan captado la dimensión en su totalidad. De hecho, fue la subcategoría *afiliación* –compartir material, agruparse espontáneamente, cuestionarse dudas...- la mayor fuente de su registro. No obstante, no tenemos seguridad absoluta en estas afirmaciones ya que la *cohesión* desde la percepción de los alumnos siempre fue menor que la observada. A lo mejor influyó, precisamente, lo que acabamos de comentar.

Hay que avisar de igual modo a la hora de extraer unas implicaciones de este estudio, que con el cuestionario utilizado se ha trabajado con el “formato clase”, distinción que subrayó bien Fraser y Tobin (1991). Por ello, nos hemos movido con la percepción del ambiente que tienen los alumnos como un todo, aunque al no realizarse ningún análisis en función de variables individuales tales como el sexo o los resultados académicos, esta mención no afectaría a los hallazgos que comentamos.

Un aspecto contra el que no podemos hacer nada es la limitación que ofrece esta tesis si le aplicamos el criterio de oportunidad y temporalidad. Su realización, como ocurre en todo estudio etnográfico en que se compila un gran volumen de indagación, ha precisado de dos años una vez que se recogió toda la información. En este tiempo, la etapa de Secundaria —referente clave del estudio— se ha visto modificada desde el punto de vista administrativo con diversas —aunque todavía pequeñas— modificaciones. Este hecho ha dado lugar a que hayan caducado algunos de los hallazgos descritos. Tal es el caso de la crítica constante que proporcionó el profesorado al horario semanal que se le dedicaba a *Matemáticas*. Según ellos era insuficiente y emergía como obstáculo para poder responder a la diversidad. Esta consideración ha sido tenida en cuenta en las contrarreformas que realizó la actual Administración educativa española. Esta asignatura disfruta ya de un incremento en su horario. Por tanto, la información hallada se despoja del interés inicial que poseyó. Esperemos que no suceda lo mismo con la actual implantación de la *Ley de Calidad* que se aproxima y que trabajos como éstos puedan arrojar la luz que posiblemente precise.

### **3. IMPLICACIONES**

El despliegue de hallazgos descritos desde esta investigación principia una serie de intervenciones que podríamos situar en diversos ámbitos. Unas tienen carácter de implicaciones prácticas de cara al desarrollo profesional del profesorado de Secundaria y otras abren unas líneas de investigación que completarían los objetivos que este trabajo se propuso inicialmente.

Desde el primer punto de vista - implicaciones para el desarrollo profesional- creemos que surge un valioso material de trabajo en el ámbito educativo por varias razones. Como sostiene Villa (1992), al ser un estudio que ha profundizado en torno al constructo ambiente, puede contribuir a la renovación y proporcionar oportunidades para realizar cambios en el profesorado de Secundaria. Apoyándonos en los argumentos de Villar (1992), los resultados de esta investigación pueden ser un excelente mecanismo de retroacción para el sistema educativo, ya que ofrece una información que motiva a cambiar en la dirección de las alternativas.

A este hecho hay que añadir que nos situamos desde esta investigación con un material que posee la ventaja de que, al haber surgido desde observaciones etnográficas, pone encima de la mesa del profesorado un recurso válido para que su desarrollo profesional se base en una información práctica sobre la que es fácil reflexionar. De esta forma el docente adoptaría un rol de agente reflexivo y podría protagonizar su propia formación a la vez que su propia autoevaluación.

Analizar el ambiente de un aula posee asimismo unas importantes repercusiones curriculares. Siguiendo a Villar (1992), cuando el docente profundiza en este constructo existe la posibilidad de que comprenda mejor muchos de los procesos implicados en el aprendizaje. Resulta, por ejemplo, más fácil entender que en el aprendizaje intervienen las transacciones mantenidas tanto por el profesor como por el alumno. Esta perspectiva supondría que al profesorado le resultara menos complejo asumir la perspectiva curricular propuesta por Ainscow (1995) y abandonar las posiciones teóricas que se relacionan con la visión individual y que impregnan sus concepciones sobre la

diversidad, tal como hemos visto a través de los hallazgos de esta investigación. Se aúna a este logro el hecho de que, como se describe entre las páginas de este trabajo, aún manteniéndose el mismo grupo de alumnos, si varía el profesor o la materia, el ambiente se ve también modificado. Por tanto, no son el grupo ni el individuo los únicos factores generadores de las circunstancias contextuales de un aula.

Se ofrece igualmente desde los descubrimientos descritos el poder presentar a los docentes unos modelos de intervención real en el aula deseables desde varios puntos de vista. Teniendo en cuenta las variables situacionales que afectaban al profesorado de Matemáticas, mantenemos la idea de que hace falta que el propio profesor descubra, y a la vez se le demuestre, que desde el área de Matemáticas es posible responder a la diversidad en la etapa obligatoria sin necesidad de crearse grupos paralelos, sino trabajando en la línea anterior. El profesorado de Matemáticas admite la evidencia de la diversidad pero no está encontrando ninguna otra salida que no sea la de separar a los alumnos en función de su nivel. Observar el modelo de actuación que incorpora otro compañero ayudaría a tal fin y este propósito se logra con el material aquí descrito.

Todo lo referido hasta ahora está mantenido sobre un discurso que subraya cómo utilizar en la formación del profesorado de Secundaria los hallazgos aportados por el estudio. Pero sobre este trabajo existe la posibilidad de seguir construyendo diversas investigaciones que se sumarían en su funcionalidad a las que hemos destacado y completarían los objetivos que este trabajo inicialmente se propuso.

Por lo pronto, el currículo en acción no es sólo el ambiente. A su vez, tal como defendían Anderson (1989) y Doyle (1986) el ambiente está supeditado a múltiples factores. Conocerlos proporcionaría justificaciones sólidas a los descubrimientos hallados en torno al ambiente del aula. Como ya recordamos anteriormente, no debemos olvidar que hemos asumido un paradigma ecológico.

Sobre los registros narrativos anexados a este estudio se desprende con facilidad la observación de las tareas que se realizaban en el aula, las estrategias que seguían los profesores para solventar el orden, las rutinas que se incorporaban, los formatos de participación que se desarrollaban o las prácticas instruccionales que se agregaban. Un análisis detallado de ello podría

explicar hallazgos de trascendencia mostrados en el estudio del ambiente. El porqué hay tanta dificultad en las aulas de la ESO o el porqué la cohesión no está más amplificada, serían algunas de las afirmaciones con que se concluyó a las que no le hemos encontrado todavía justificación comprobable científicamente.

Se ha desencadenado también desde este estudio la necesidad de reflexionar e investigar más sobre el papel del profesor de apoyo en los claustros de Secundaria. Muchas de las opiniones vertidas por el profesorado son realmente ciertas y obvias si las contrastamos con la realidad observada en el ámbito universitario. Es verdad que su formación inicial no está bien atendida por esta línea. Por lo pronto, podríamos hablar de introducir en los planes de estudio de la Titulación de Maestros de Educación Especial, amplias referencias a la etapa de Secundaria. Incluso el *practicum* de esos futuros maestro especialistas debería ofertar la posibilidad de realizarse en los Institutos de Educación Secundaria.

Otra importante línea a trazar sería la de comprobar si con el aumento de horas semanal que se le aplicó a Matemáticas recientemente, deseo expresado por varios docentes en este estudio, ha logrado que mejore en alguna medida el aprendizaje del alumnado. Aunque esta posibilidad abre un camino que, necesariamente, tendrá que convertirse en el futuro de las líneas de trabajo de la Etapa Secundaria: comprobar si las reformas que empiezan a insertarse en estos niveles mejorarán el ambiente de las aulas y con ello la respuesta a la diversidad.



# BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

---

- AGELET, J. *et al* (2001): "Algunos modelos organizativos facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles". En López Rodríguez, F. (dir): *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, M. (1999): "Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades". En Verdugo, M.A. y Jordán, F (coord): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú
- AINSCOW, M. (2001a): "Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 307: 44-49
- AINSCOW, M. (2001b): *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, M. *et al* (2001c): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- ALEGRE, O. M. (2000): *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe
- ALSINA, C. (1998): "Utopías, renovaciones y clases de matemáticas". *Epsilon*, 42: 561:564
- ANDERSON, G. J. (1971): "Effects of course content and teacher sex on the social climate of learning". *American Educational Research Journal*, 8: 649-663
- ANDERSON, G. J. (1973): *The assessment of Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Halifax: Canada Atlantic Institute of Education

- ANDERSON, G. J (1982): "The Search for School Climate: A Review of the Research". *Review of Educational Research*, 52 (3):368-420
- ANDERSON, G. J y WALBERG, H. J. (1974) "Learning environments". En Walberg, H.J.: *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan
- ANDERSON, L. M. (1989): "Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning". En Brophy, J. (ed.): *Advances in research on teaching*. Greenwich, CT: JAI Press.
- APARICIO, M. L. *et al* (1996): "Educación Secundaria y alumnos con necesidades educativas especiales". *Aula de Innovación educativa*, 52-53. 80-84
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós-MEC
- APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Morata
- ARENAS, C. (2001): El docente de Secundaria frente a las Reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 303, 84-86
- ARNÁIZ, P. (1999): "Currículum y Atención a la Diversidad". En Verdugo, M. A. y Jordán, F (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú
- ARNÁIZ, P. y ORTÍZ, M. C. (1998): "El derecho a una educación inclusiva". En Sánchez, A.-Torres, J. A.(coord.): *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide
- ARNÁUS, R. y CONTRERAS, J. (1995): "La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional". En Fernández Sierra (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*". Málaga: Aljibe
- ARRIETA, J. (1998): "Matemáticas no eurocéntricas para una educación intercultural". *Suma*, 28: 71-80
- AZCÁRATE, P. *et al* (2000): "La formación inicial del profesorado de Secundaria: Análisis de una experiencia". *Kikiriki*, 57: 15-26
- BÁEZ, B. F. y JIMÉNEZ, J. E. (1992). "Percepción del clima y de la organización escolar en la EGB: Contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales". En Villa, A. y Villar, L. M.: *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

- BARDÍN, L. (1986): *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal
- BARNES, C. (1998): "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental". En Barton, L. (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia
- BARTON, L. (comp.) (1998): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia
- BARTON, L. (2000): "Análisis social de la discapacidad: ¿Romanticismo o realismo?" En *Alas para volar: La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias (vol I)*. Granada: Ediciones Adhara
- BATES, R. (1994): "Teoría crítica y administración educativa". En Escudero, J. M. y González, M. T.: *Profesores y Escuela, ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas
- BELTRÁN, R. (1995): "Adaptaciones y diversificaciones curriculares: análisis de las medidas establecidas por la administración". En Fernández Sierra (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe
- BELTRÁN, R. (2000): *Función del discurso en las Reformas educativas: Principios y contexto social de la ESO*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- BENSO, C. (1998): "Los inicios de la crisis del Bachillerato tradicional en Galicia". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17:125-157
- BERMEJO, A. (1997): "La Transversalidad y los valores en las Matemáticas de la ESO". *Suma* 24: 67:75
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal
- BETHENCOURT, J. T. y BÁEZ, B. F. ( 1999): "Comparación del ambiente de aprendizaje en las clases de Lengua y Matemáticas". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4): 551:567
- BLANCO, N. (1995): "La enseñanza Secundaria en una sociedad democrática". En Fernández Sierra, J. (coord): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe
- BREKELMANS, M. (1989): "Interpersonal teacher behaviour in the classroom". En Dutch: *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*, Utrech University

- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education*. London: Allyn and Bacon
- BOLIVAR, A. (2000): *Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia
- CAÑAL, P. (2000): "Las actividades de enseñanza: un esquema de clasificación". *Investigación en la Escuela*, 40: 5-21
- CABRERA, L. G. (1999): "La financiación pública de la educación en Canarias. El ejemplo del Instituto de Segunda Enseñanza de Canarias". *Boletín Millares Carló*, 18: 125-142
- CARBONELL, J. (2001): "Malos augurios". *Cuadernos de Pedagogía*, 302:3
- CARLOS, de A. *et al* (1997). *Las necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno vasco
- CARLSON, J. (1988): "Curriculum Planning and the State: The Dynamics of Control in Education". En Beyer, L. y Apple, M. (eds): *The curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- CASAMAYOR, G. (1998) (coord): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó
- CEREZO, A. (coord) (1999): *Atención a la diversidad en el aula de matemáticas: Educación Secundaria Obligatoria*. Murcia: CPR
- CESAR, M. (2001): "¿Y si aprendo contigo? Interacciones entre parejas en el aula de matemáticas". En López Rodríguez, F. (dir): *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó
- CID, A. (1998): "La guía de observación y análisis de clases como metodología de formación". En *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de UA, UCM y UNED

- CIVIL, M., *et al* (2000): "La atención a la diversidad en el aula de matemáticas: hacia una participación pedagógica y matemática". *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 23:29-42
- CLARKE, D. M. (1997): "The changing Role of the Mathematics Teacher". *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3): 278-308
- COLL, C. (1999): "La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares". En Coll, C. (coord): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Hosori
- CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del y profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277:5-28
- CONTRERAS, J. (1996): "Teoría y práctica docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 253:92-99
- COOK, T. D. y REICHARDT, L. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid:Morata
- CORTÉS, C. *et al* (1999): *Necesidades educativas especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidad psíquica*. Navarra: Gobierno de Navarra
- DEL CARMEN, L. (2000): "La atención a la diversidad. Una cuestión de valores". *Aula de Innovación Educativa*, 90: 7-10
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y Currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson
- DENZIN, N. (1978): *The research act*. New York: McGraw Hill
- DENZIN, N. (1984): *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- DOYLE, W. (1977): "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55
- DOYLE, W. (1979): "Classroom Tasks and Student Abilities". En Peterson, P. y Walberg, H.J. : *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- DOYLE, W. (1980): *Classroom Management*. IN: West Lafayette

DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277:29-42

DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan

DUBBERLEY, H. (1995): "El sentido del humor como resistencia". En Woods, P. y Martín, H. (comp.): *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós

DURAN, D. (2000): "Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 288: 36-39

ELLIOT, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid:Morata

ESCAMILLA, A. y GAUTIER, H. (1996): El desarrollo del currículo en el aula de Educación Secundaria. Madrid: Magister

ESCUADERO, J. M. (coord.) (1997): Diseño y Desarrollo del *currículum* en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-Horsori

ESQUINAS, F. (2001): "Estrategias organizativas en el aula de plástica". En López Rodríguez, F. (dir.): *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó

EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L. (1989): "La observación como indagación y método" En Wittrock, M. C.(coord.): *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós

FARLEY, J (1985): Reconceptualization of vocational education program evaluation. Ohio: Universidad de Ohio

FERGUNSON, D.L. (1993): "Something a little out of the ordinary: Reflections on becoming an interpretivist researcher in special education". *Remedial and Special Education*, 14,4:35-43

FERGUSON, P. D. y FRASER, J. F. (1999): "Changes in Learning Environment during the Transition from Primary to Secondary School". *Learning Environments Research* 1: 369-383

FERNÁNDEZ CANO, J. (1999): "Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente". *Revista de Educación* 324: 155-170

- FERNÁNDEZ, M. M. *et al* (1993): Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública. Opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): La escuela a examen. Madrid: Pirámide
- FISH, M.C. y DANE, E. (2000): "The Classroom Systems Observation Scale: Development of an Instrument to Assess Classrooms Using a Systems". *Learning Environment Research*, 3 (1): 67-92
- FISHER, D.L. y FRASER, B. J. (1981): "Validity and Use of the My Class Inventory". *Science Educations*, 65(2): 145-156
- FISHER, D. L. y FRASER, B. J. (1990): "Validity and use of the School-Level Environment Questionnaire". *Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association*, Boston
- FRANKE, M. L. y CAREY, D. (1997): "Young Children's Perceptions of Mathematics in Problem-Solving Environments". *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1): 8-25
- FRASER, B. J. (1982): "Differences between student and teacher perceptions of actual preferred classroom learning environment". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4:511-519
- FRASER, B. J (1998): "Science Learning Environments: Assessment, effects and determinants". En Tobin, K. y Fraser, BJ (eds): *International Handbook of Science Education*, Great Britain: Kluwer Academic Publishers
- FRASER, B. J. y FISHER, D. L. (1983): "Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred Classroom Learning Environment". *Science Education*, 67(1): 115-131
- FRASER, B. J., FISHER, D. L. y McROBBIE, C. J. (1996): Development, Validation and Use of Personal and Class Forms of a New Classroom Environment Instrument". *Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association*, New York
- FRASER, B. J., GIDDINGS, G. J. y McROBBIE, C. J., (1991): "Science laboratory classroom environments: a cross-national perspective". *Paper presented at the Annual Meeting of AERA*, Chicago.
- FRASER, B. J., MALONE, J. A. y NEALE, J. M. (1989): "Assessing and improving the psychosocial environments of Mathematics classrooms". *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(2): 191-201



- FRASER, B. J. y TOBIN, K. (1991): "Combining Qualitative and Quantitative Methods in Classroom Environment Research". En Fraser, B. J. y Walberg, H. J.(eds): *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. London: Pergamon
- FONT, V. (1994): "Motivación y dificultades de aprendizaje en Matemáticas". *Suma*, 17: 10-16
- FORTEZA, D. (1999): "Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados". *Revista de Educación Especial*, 26: 7-41
- FORTEZA, D. y VERGER, S. (2000): "La diversificación curricular en la secundaria obligatoria: ¿Qué claros u oscuros matices revelan su aplicación?" *Innovación educativa*, 10:153-165
- FULLAN, M. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- FULLAN, M. (1993): *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press
- FULTON, D. (1999): *Inclusive Education*. Armstrong, F. Armstrong, D. *et al*
- GAIRÍN, J. (1987): *Las actitudes en Educación. Un estudio sobre educación Matemática*. Barcelona: PPU
- GAMORAN, M. (2000): "Facilitating Meaningful Discussion of Mathematics". *Mathematics Teaching in the Middle School*6(2):122-125
- GARCÍA PASTOR, C. (1989): "La propuesta curricular desde la aproximación una *escuela para todos*". *Revista de Educación Especial*, 5: 7-22
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1993): "El cuestionario MCI: adaptación y validación". *Documento Interno no Publicado*
- GARCÍA PASTOR, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB
- GARCÍA PASTOR, C. (1996): "La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU." *Siglo Cero*, 27(2). 15-24
- GARCÍA PASTOR, C. (1997a): "La construcción de una escuela democrática". En Arnaiz, P. De Haro, P. (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia

- GARCÍA PASTOR, C. (1997b): "El Clima Organizativo en los centros con alumnado con necesidades educativas especiales". *Documento interno no publicado*
- GARCÍA PASTOR, C. (1998a): "Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos". En Sánchez Palomino y Torres González (coord.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide
- GARCÍA PASTOR, C. (1998b): "Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva". En *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de UA, UCM y UNED
- GARCÍA PASTOR, C. (1999): "Diversidad e Inclusión". En Sánchez, A. et al (coord.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Universidad de Almería
- GARCÍA PASTOR, C. (2000a): "Diversidad: retórica y práctica". En Sociedad Española de Pedagogía: *Hacia el tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía
- GARCÍA PASTOR, C. (2000b): "La necesidad de reestructuración del currículo en la escuela inclusiva". En *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*. Granada: Adhara
- GARCÍA PASTOR, C. (2000c): "Proyecto de Investigación Sevilla: la respuesta a la diversidad en la E.S.O." *Revista de Educación Especial*, 27: 93-119
- GARCÍA PASTOR, C. (2001a): "Diversidad: de la teoría a la práctica". En Domenech, J.L. y López, H. (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil
- GARCÍA PASTOR, C. (2001b): "¿En qué fallaron los pronósticos de Binet y Simon?" En Bueno, J.J., Núñez, T. et al (coord): *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña
- GARCÍA PASTOR, C. (2002): "¿Sobre qué investigamos en Educación Especial?" En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones de las Islas Baleares
- GARCÍA PASTOR, C. y GÓMEZ TORRES, M. J. (1998): "Una visión crítica de las adaptaciones curriculares". En Pérez, R. (coord.): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Vol. I*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo

GARCÍA PASTOR, C. y ORCASITAS, J. R. (1987): "Situación de la educación especial en España: el proceso de integración a revisión". *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0:5-18

GARCÍA VIDAL, J. (1993): Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: EOS

GARDNER, H. (1985): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: HarperCollins

GARDNER, H. (1995): *Reflection son multiple intelligences. Myths and message-es*. Phi Delta Kappa

GARRIDO, J. (2001): "La educación Especial entre dos milenios". En Domenech, J. L. y López, H. (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil

GIMENO, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

GIMENO, J. (1992): "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". *Cuadernos de Pedagogía*, 209: 62:68

GIMENO, J. (1999a): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)". *Aula de Innovación Educativa*, 81:67-72

GIMENO, J. (1999b): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)". *Aula de Innovación Educativa*: 82: 73-78

GINÉ, N., *et al* (1998): *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis y Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

GOETZ, J. P. y LeCOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

GOH, S. y FRASER, B. J. (1998): "Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in Primary Mathematics in Singapore". *Learning Environments Research*, 1: 199-229

GOH, S., YOUNG, D. J. y FRASER, B. J. (1995): "Psychosocial Climate and Student Outcomes in Elementary Mathematics Classroom: A Multilevel Analysis". *Journal of Experimental Education* 64: 29-40

- GOH, S. CH. y FRASER, B. J. (1995): "Learning Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics Classrooms in Singappore". *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco
- GÓMEZ, F. (1998): "De la Didáctica a la Matética". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17:15-32
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1998): "Introducción a la historia de la Educación Secundaria". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17:5-14
- GÓMEZ TORRES, M. J. y NAVARRO, M. J. (2001): "¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO?" En Bueno, J.J., Núñez, T. et al (coord.): *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña
- GONZÁLEZ, M. A. (1993): "La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad". *Aula de Innovación*, 10: 47-51
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1997). "Estrategias para el trabajo cooperativo entre profesores". En Illán, N. y García, A. (coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación Educativa. Teorías y Procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas
- GRADEN, J. L. y BAUER, A. M. (1999): "Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas". En Staimback, S. y Staimback, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- GRIFFO, G. (1999): "La riqueza de la diversidad". En Verdugo, M.A. y Jordán, F. (coord): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú
- GUBA, E. G. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981): *Effective Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- GUEREÑA, J. L. (1998): "La enseñanza Secundaria en la historia de la educación en España". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17:415-443
- GUERRERO, J. F. (1991): *Introducción a la investigación Etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times*. London: Cassell

HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) . Madrid: Morata

HARGREAVES, A. y HOPKINS, D. (1991): *The Empowered School*. London: Cassell

HEDBERG, B. (1981): "How organizations learn and unlearn". En Nystrom, P. y Starbuck, W. (eds): *Handbook of Organizational Design. Vol I*. Nueva York: Oxford University Press

HUANG, S-Y.L. (2001): "Teachers' Perceptions of High School Environments". *Learning Environments Research* 4:159-173

HUBERMAN, A. M. (1986): "Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information". En Crahay, M. y Lafontaine, D. (eds): *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas: Editions Labor.

HUSEN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós

IBÁÑEZ, E. (2001a): "Igualdad con diversidad: la apuesta de los movimientos de renovación pedagógica". *Aula de Innovación Educativa*, 99: 37-41

IBÁÑEZ, E. (2001b): "Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad". *Aula de Innovación Educativa*, 99: 42-48

IDIRIS, S. y FRASER, B.J. (1997): "Psychosocial Environment of Agricultural Science Classrooms in Nigeria". *International Journal of Science Education*, 19: 79-91

ILLÁN, N. Y GARCÍA, A. (1997) (coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe

INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA-ICEC (1999): *Diagnóstico de la anticipación de la ESO y resultados en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas*. Las Palmas de Gran Canaria: ICEC

JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

KIRK, G. (1989): *El currículo básico*. Madrid: Piados-MEC

KOENIG, G. (1994): "L'apprentissage organisationnel repérage des lieux". *Revue Française de Gestion*, 97:76-83

- KUERT, W. P. (1979). "Curricular structure". En Walberg (ed.): *Educational environment and effects*. Berkeley: McCutchan
- LEIKIN, R. y ZASLAVSKY, O. (1997): "Facilitating Student Interactions in Mathematics in a Cooperative Learning Setting". *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3): 331-354
- LEITHWOOD, K. Y AITKEN, R. (1995): Making schools smarter: a system for monitoring school and district progress. Newbury Parck, CA: Corwin
- LERENA, C. (1986): Escuela, Ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel Sociológica
- LEWIN, K. (1936): Principles of Topological Psychology. McGraw: New York
- LÓPEZ, J. A. (1998): Diagnóstico general del sistema educativo. Resultados en Matemáticas. *Suma* 29: 17-27
- LÓPEZ MELERO, M. (1990): La integración escolar, otra cultura. Málaga: Cuadernos de Puertanueva
- LÓPEZ MELERO, M. (1997a): "Un proyecto educativo en/para la diversidad (La escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)". En Illán, N. y García, A. (coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (1997b): "Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos". En Arnaiz, P. De Haro, P. (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia
- LÓPEZ MELERO, M. (2000): "La cultura de la diversidad o la construcción de una escuela contrahegemónica". En Miñambres, A. y Jové, G. (coord): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Lleida: Universitat de Lleida
- LÓPEZ MELERO, M (2001): "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". En Bueno, J.J. et al (coord): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Universidad de A Coruña
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (dir.) (2001): Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó

LORENZO, J. A. (1998): "La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17:71-88

LORSBACH, A. y FRED BASOLO, JR (1998): "Collaborating in the evolution of a Middle School science learning environment". *Learning Environments Research* 1: 115-117

LORSBACH, A. y JINKS, J. (1999): "Self- efficacy Theory and Learning Environment Research". *Learning Environment Research*, 2 (2): 157-167

LORSBACH, A. y TOBIN, K. (1995): "Toward a critical approach to the study of learning environments in science classrooms". *Research in Science Education*, 25 (1):19-32

LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press

MAC-IVER, D. *et al* (1986): "Students' decision-making congruence in Mathematics classrooms: A person-environment analysis". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 16-20

MAOR, D. y FRASER, B. J. (1996): "Use of Classroom Environment Perceptions in Evaluating Inquiry-Based Computer Assisted Learning". *International Journal of Science Education*, 18: 401-421

MARCELO, C. (1992). "Dimensiones ambientales en clases de profesores principiantes, según el C.U.C.E.I." En Villa, A. y Villar, L. M.: *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

MARCHENA, R. (1999a): "¿Saben los alumnos de Secundaria cuándo y cómo actuar con sus compañeros discapacitados?" En Verdugo, M. A. y Jordán, F (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú

MARCHENA, R. (1999b): Análisis de las Competencias Integradoras de los alumnos de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. *Suficiencia Investigadora no publicada*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

MARCHESI, A. (2000): "Las Reformas del futuro". En *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Fundación Hogar del empleado. Documentos Santillana

MARCOS, A. (1994): "Matemáticas generales para alumnos singulares". *Suma*, 14-15: 85

MARJORIBANKS, K. (1980): *School Environment Scale*. Adelaide, Australia: Jan Press

- MARRERO, M.P. (1997): El Colegio de San Agustín en la Enseñanza Secundaria de Gran Canaria (1844-1917). Las Palmas de Gran Canaria: Unelco
- MARTÍN E., MAURI T. (Coord.) (1996): La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE- Horsori
- MARTÍN, M. *et al* (2000): La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: los modelos de planificación y organización. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá
- MARTÍNEZ, B. (1999): "La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad". *Revista de Educación Especial*, 25: 83-98
- MARTÍNEZ, B. (2002): "La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI". En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones de las Islas Baleares
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996): "Poder y conciencia". *Cuadernos de pedagogía*, 253:78-84
- MASJUAN, J. M. (1995): "Actitudes y tipologías del profesorado de Secundaria". *Cuadernos de Pedagogía*, 238:55-58
- MATEO, J. *et al* (1996): Evaluación del profesorado de Secundaria. Barcelona: Cedecs
- McDILL, E.L. *et al* (1967): "Institutional Effects on the Academics Behavior of High School Students". *Sociology of Education*, 40:181-199
- MENDÍA, R. (1997): El tratamiento de la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- MENOYO, M. P. (2001): "El contrato didáctico o pedagógico: los pactos". En López Rodríguez, F. (dir): *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó
- MEYER, M. R. *et al* (2001): "Context in Mathematics Curricula". *Mathematics, Teaching in the Middle School* 6(9): 522-527
- MICHAUD, P., *et al* (1985): "Le climat d'apprentissage: les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants". *Revue Canadienne de l'Éducation*, 15(1): 57-71
- MIR, C. (1997): "¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263:44-50
- MOOS, R. H. (1979): Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications. Jossey-Bass, San Francisco, CA



- MORENO, E. *et al* (1994): El milagro de la comprensividad. *Cuadernos de Pedagogía* 230: 54-56
- MUÑOZ, E. Y ALSINET, J. (1990): Comprensividad y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* 183: 20-23
- MURRAY, H.A. (1938): *Explorations in Personality*. Oxford University Press: New York
- NOMDEDEU, X. (1999): "Algunas reflexiones sobre género y las matemáticas en el aula" *Uno. Revista de didáctica de las Matemáticas*, 19:23-44
- NEGRÍN, O. (1982): *La enseñanza en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Colección Guagua
- ORTÍZ, M. C. (1996): "De las "necesidades educativas especiales" a la "inclusión". *Siglo Cero*, 27(2). 5-13
- OLIVER, M. (1998): "Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada". En Barton, L. (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación". En Gimeno, J. y P.Gómez, A.(eds): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria
- PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage
- PEARPOINT, J. y FOREST, M. (1999): "Prólogo". En Staimback, S. y Staimback, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- PERE, M. (1999): "Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO". *Revista de Educación Especial* 26:43-98
- PÉREZ FERNÁNDEZ, F.J. (2000). "La matemáticas en la enseñanza Secundaria". *Epsilon*, 48:421-426
- PÉREZ FERRA, M. (1999): *Conocer y desarrollar el currículum: una propuesta en Educación Secundaria*. Jaén: Jabalcuz
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria
- PÉREZ, J. y PRIETO, M.D. (1999): *Más allá de la integración. Hacia la escuela inclusiva*. Murcia: *Universidad de Murcia*

- PÉREZ SANZ, A. (1998): "Las Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria". *Suma* 29: 47-51
- PLANAS, N. *et al* (1999): "Fiayaz en la clase de matemáticas: ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural". *Suma*, 30: 65-75
- POPKIEWITZ, Th. S. (1994): *Sociología política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata y Paideía
- POPLIN, S. (1991): "Principios holísticos/constructivistas del proceso de la enseñanza/aprendizaje: Implicaciones para el campo de las discapacidades para el aprendizaje". *Siglo Cero*, 137:30-51
- PORRAS, P. (1998) *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: Publicaciones MCEP
- PUJOLÁS, P. *et al* (1997): "Atención a la diversidad en Educación Secundaria: Estrategias didácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula ordinaria". En Arnaiz, P. De Haro, P. (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Universidad de Murcia
- PULIDO, R. A. y CARRIÓN, J. (1998): "Atender...¿a qué diversidad?. Reflexiones sobre la diferencia, la desigualdad y la discriminación en educación intercultural". En Pérez, R. (coord): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo
- RENTOUL, A.J. y FRASER, B.J. (1979): "Conceptualization of enquiry-based or open classrooms learning environments". *Journal of Curriculum Studies*, 11:232-245
- RÍOS, G. de los (1927): "Problemas de la segunda enseñanza (1893)". En *Obras Completas, XVII, T.II*. Madrid: Espasa Calpe
- RIVIÈRE, V. (1998): El currículo de Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria. *Suma*, 29: 53-59
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. *et al* (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- RUÈ, J. (1996): "Currículo. Concepciones y Prácticas". *Cuadernos de Pedagogía*, 253: 58-64
- RUÈ, J. (2001): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis

RUIZ, J. (1997): "Las nuevas instituciones en la enseñanza en España". En Gómez, F., Ruiz, J. *et al. Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto

ROMÁN, M. y DIEZ, E. (1990): "La Educación Comprensiva en España". En Román, M (coord.): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cíncel

ROMÁN, M. y MORENO, J. M. (1990): "Educación Comprensiva: conceptualización y conceptos". En Román, M (coord.): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cíncel

SAENZ, O. (2000): "La utopía del igualitarismo a ultranza". *Escuela Española*, 3458: 2

SÁEZ, J. (1997): "Aproximación a la Diversidad: Algunas consideraciones teóricas". En Illán, N. y García, A.(coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe

SALEND, S. J. (1998): Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms. New Jersey: Merrill

SALEND, S.J. Y HOFSTETTER, E. (1996): "Adapting a problem-solving approach to teaching mathematics to students with mild disabilities". *Intervention in School and Clinic*, 31 (4): 209-217

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1997): "Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28: 67-81

SÁNCHEZ, V. (1994): "Diferencias de sexo y el aprendizaje de las Matemáticas". *Suma*, 14-15: 18-24

SAPON-SHEVIN, M. (1999): "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En Staimback, S. y Staimback, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea

SCHÖN, D.A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC

SENGE, P. (1992): La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica

SIEBER, R. T. (1979): "Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school". *Anthropology and Educational Quarterly*, 10: 207-235

- SIEGEL, J. y SHAUGHNESSY, M. (1994): "An interview with Howard Gardner: Educating for understanding". *Phi Delta Kappan*, 75:563-566
- SILBERGELD, S. y MANDERSCHIED, R. W. (1976): "Assessment of the Psychosocial Environment of the Classroom: The Class Atmosphere Scale". *The Journal of Social Psychology*, 100: 65-76
- SINCLAIR, B.B. y FRASER, B.J. (1997): "The Effect of Inservice Training and Teachers' Action Research on Elementary Science Classroom Environments". *Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association*, Chicago.
- SMITH, F. (1986): *Insult to Intelligence*. New York: Arbor House
- SOCIEDAD MADRILEÑA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS "ENMA CASTELNUOVO" (1998): "Implantación de las Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis en el contexto internacional". *Suma*, 27: 17-24
- SOLA, T. (1998): "Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial". En Sola, T. y López, N.: *Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- STAIMBACK, S. *et al* (1999): *Hacia las aulas Inclusivas*. En Staimback, S. y Staimback, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- STEVENS, L. *et al* (2000): "Interactive Instruction to Prevent Attention Problems in Class". *Learning Environment Research*, 3 (3): 265-286
- TAGIURI, R. (1968): "The concept of organizational climate". En Tagiuri, R. y Litwin, G.H. (eds.): *Organizational Climate: Exploration of a Concept*. Harvard University, Boston: Graduate School of Business Administration.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- TAYLOR, P. C., FRASER, B. J. y WHITE, L. R. (1994): "CLES: An instrument for monitoring the development of Constructivist Learning Environment". *Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta

TIKUNOFF, W. Y. (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event". En Bennet, D. y McNamara, D.: *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*, New York: Longman

TIRADO, V. (1996): "La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización". En Martín, E. y Mauri, T. (coord.): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI

TOBIN, K. y FRASER, B. J. (1998): "Qualitative and Quantitative Landscapes of Classroom Learning Environments". En Tobin, K. y Fraser, B.J (eds): *International Handbook of Science Education*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers

TOLEDO, P. (1999): El ambiente Universitario: Estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la Universidad de Jaén. *Tesis Doctoral sin publicar*. Universidad de Sevilla

TOMLINSON, C. A. (2001): El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Octaedro

TRICKETT, E. J. y MOOS, R. H. (1973): "Social environment of junior high and high school classrooms". *Journal of Educational Psychology*, 65 (1): 93-102

TYE, K. A. (1974): "The culture of the school". En Goodlad, J.I., Klein, M.F., Novotney J.M y Tye, K.A. (eds.): *Toward a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education*. New York: McGraw-Hill

UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. S. (1996): "Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools". *Remedial and Special Education*, 17 (3): 182-192

VANDERBERGHE, R. (1988): "School improvement from an European perspective". *Qualitative Studies in Education*, 1 (1): 79-80

VÁZQUEZ, R. (2001): "El sistema educativo general: Educación Infantil, Primaria y Secundaria". En González, J.L y Martínez, J.L. (coord) (2001): *El Sistema Educativo en la España de los 2000*. Madrid: Papeles de la Fundación

VERGER, S. (1998): "El profesorado de la ESO y los alumnos con necesidades educativas especiales". En Pérez, R. (coord): *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Vol. II*. Oviedo: Servicio Publicaciones de la Universidad de Oviedo

VERGER, S. (1999): "La integración del alumno con discapacidad en la Educación Secundaria Obligatoria: un paso más en el camino". En Verdugo, M.A. y Borja Jordán, F (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú

- VICENTE, F. et al (1999): "Educar en la diversidad". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36: 23-31
- VILELLA, X. (1998): "Cataluña: un modelo curricular para la ESO". *Suma*, 29: 61-72
- VILLA, A. (1985): Un modelo de profesor ideal. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC
- VILLA, A. (1992): "Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo". En Villa, A. y Villar, L. M.: *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- VILLAR, L. M. (1992): "El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación". En Villa, A. y Villar, L. M.: *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- VLACHOU, A. (1999): Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla
- WALBERG, H. J. (1979): Educational environments and effects: Evaluation, Policy and Productivity. Berkeley, California: McCutchan
- WALBERG, H. J. (1982): "Educational productivity: Theory, evidence and prospect". *Australian Journal of Education*, 26: 115-122
- WALBERG, H. J. y THOMAS, S. S. (1974): "Open Education: An operational definition and validation in Great Britain and the United States". En Marjoribanks, K. (ed.): *Environments for learning*
- WARNOCK, M. H. (1978): Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: HMSO
- WAXMAN, H. C. y HUANG, S-Y. L. (1998): "Classroom Learning environments in Urban Elementary, Middle, and High Schools". *Learning Environments Research* 1: 95-113
- WELCH, W. W. (1979): "Curricular and longitudinal effects on learning environments". En Walberg (ed.): *Educational environment and effects*. Berkeley: McCutchan
- WOODS, P. (1989): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós-MEC
- WRIGHTSTONE, J. W. (1951): "Measuring the Social Climate of a Classroom". *Journal of Educational Research*, 44: 341-351

WUBBELS, Th. y BREKELMANS, M. (1998): "The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom". En Tobin, K. y Fraser, B.J (eds): *International Handbook of Science Education*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers

WUBBELS, Th., CRÉTON, H. A., LEVY, J. y HOOYMAYERS, H. P. (1993): "The model for interpersonal teacher behavior". En Wubbels, Th.y Levy, J. (eds): *Do you know what you look like?: interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press

YANES, J. (1998): "La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317:65-80

YIN, R. K. (1984): *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hill, CA: Sage Publications

YUS, R. (1995): "¿Existe un profesorado para la ESO?" *Cuadernos de Pedagogía*, 238: 48-54

ZUFIAURRE, B. (2002): "Reforma y Enseñanza Comprensiva". En Zufiaurre, B. (coord.): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Madrid: CCS



27/2002-03

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

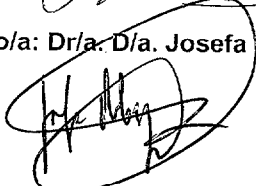
Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de SUFICIENTE CON LAUDE UNANIMIDAD

Las Palmas de Gran Canaria, a 16 de diciembre de 2002

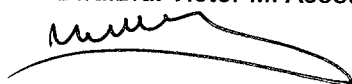
El/a Presidente/a: Dr/a.D/a. Luis Miguel Villar Angulo,



El/a Secretario/a: Dr/a. D/a. Josefa Rodríguez Pulido,



El/a Vocal: Dr/a.D/a. Victor M. Acosta Rodríguez,



El/a Vocal: Dr/a.D/a. José Antonio Younis Hernández,



El/a Vocal: Dr/a.D/a. Dolores Forteza Forteza,



La Doctoranda: Dña. María Rosa Marchena Gómez,





---

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
TESIS DOCTORAL

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
LAS PALMAS DE G. CANARIA  
N.º Documento 258910  
N.º Copia 68504



---

**VOLUMEN  
COMPLEMENTARIO:  
ANEXOS**

---

AUTORA: MARÍA ROSA MARCHENA GÓMEZ  
DIRECTORA: DRA. CARMEN GARCÍA PASTOR

---

# ÍNDICE

## ÍNDICE

---

<b>Anexo I. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....</b>	<b>9</b>
I- I. Registros narrativos de las observaciones de aula: Centro I.....	11
I- II. Registros narrativos de las observaciones de aula: Centro II.....	51
I. III. Registros narrativos de las observaciones de aula: Centro III.....	129
<b>Anexo II. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....</b>	<b>189</b>
II- I. Análisis de las observaciones de aula: Centro I.....	191
II- II. Análisis de las observaciones de aula: Centro II.....	229
II. III. Análisis de las observaciones de aula: Centro III.....	301
<b>Anexo III. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR.....</b>	<b>351</b>
III- I. Entrevista semiestructurada al Director del Centro I.....	353
III- II. Entrevista semiestructurada al Director del Centro II.....	361
III- III. Entrevista semiestructurada al Director del Centro III.....	369
<b>Anexo IV. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS.....</b>	<b>375</b>
<b>Anexo V. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....</b>	<b>389</b>
V- I. Plan de Atención a la Diversidad: Centro I.....	391
V- II. Plan de Atención a la Diversidad: Centro II.....	399
V. III. Plan de Atención a la Diversidad: Centro III.....	407
<b>Anexo VI. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REUNIONES DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.).....</b>	<b>419</b>
VI- I. Reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro I.....	421
VI- II. Reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro II.....	429
VI- III. Reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro III.....	433

# **ANEXO I - REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA**

**I- I. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA:  
CENTRO I**

**I- II. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA:  
CENTRO II**

**I- III. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA:  
CENTRO III**

# **I- I. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO I**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	I
Curso	3º ESO
Área	Matemáticas

*Viernes 24 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 13MS1) <sup>1</sup>*

Profesora entra en el aula y se sitúa delante de la pizarra mirando frontalmente a los 16 alumnos que hay.

Pregunta al grupo clase:

- ¿Quién quiere hacer el primer problema?
- Yo -responde un alumno.
- Para una vez que quieres salir... ¡vamos a ver!... -le responde en tono desconfiado.

El resto de los alumnos habla entre sí pero en voz baja. Están todos sentados en parejas menos en una fila que hay tres y en las últimas que hay dos chicos solos. Profesora le ha pedido al voluntario que ha salido a la pizarra, que lea en alto el problema. Alumno obedece. Profesora se ha sentado a su mesa y pregunta a ese alumno:

- ¿Lo entendiste el enunciado?
- No -responde el chico.
- Lo leíste y no lo entendiste... ¡Vuelve a leerlo! ¡Pero para mí sola no, que hay gente que tampoco lo entiende!

Alumno hace lo que le piden. Termina y vuelve a plantearle la profesora:

- ¿Ahora lo entendiste mejor?
- No.
- Explícamelo mejor.
- Señor, es que lo quiero hacer ya -propone el alumno.

Profesora plantea al grupo clase:

- ¿Cómo se debe hacer?

Un chico interviene y explica el proceso para hacerlo. Ahora profesora le dice al voluntario de pizarra:

- No pongas nada de la solución. Di sólo las preguntas que se te piden.

Alumno duda por un momento pero arranca a escribir en la pizarra. Profesora va interactuando con él a través de indicaciones concretas. Alumno va siguiendo las orientaciones que recibe. El resto de los compañeros está en silencio. Profesora se levanta y hace una llave en la pizarra señalando lo que ha escrito el alumno. Le está haciendo preguntas de razonamiento sobre el proceso que debe seguir ahora. Alumno no las contesta. Profesora se dirige al grupo clase y pregunta:

- ¿Quién ayuda?

Un alumno da una contestación pero que no es correcta. Profesora no la censura sino que le pide que justifique lo que ha propuesto. En ese momento interviene otra compañera y da la contestación. Profesora, sentada en su sitio, no comenta lo que ha dicho y le pide al de la pizarra que vuelva a leer el enunciado. Éste lo hace y ella comienza nuevamente a guiarle el proceso mediante preguntas concretas de respuesta cortas. Alumno pizarra contesta sólo algunas. Cuando no lo hace, profesora solicita la ayuda del grupo clase. Varios levantan la mano e intentan aportar una solución. Profesora les dice:

<sup>1</sup> Los datos entre paréntesis refieren:

- El primer número el Centro (Centro 1; Centro 2; Centro 3)
- El número central sitúa el curso (1=1º; 2=2º; 3=3º; 4=4º)
- La letra corresponde a la inicial de la materia impartida (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La S con una cifra al lado, muestra el número de la sesión.

- De uno en uno... Si no, no podemos hablar... A ver Carmen, tú.

Alumna comienza a exponer el proceso. Profesora va intercalando preguntas para guiarle la respuesta. Alumna las va respondiendo y añadiendo su propuesta. Una compañera de la fila de atrás levanta el brazo y formula una pregunta. Profesora, hace gesto para verla mejor, se levanta de su silla y queda de pie delante de la pizarra. Se pone a interactuar con esa chica. Ahora se dirige verbalmente al de la pizarra (*que está distraído charlando con unos compañeros de primera fila*):

- Escucha. Te están ayudando y tú no te estás enterando.

Alumno se gira enseguida y se predispone a atender. Profesora le añade:

- A ver si lo sabes hacer tú ahora sólo.

*Durante todo el tiempo llama la atención el tono de voz de la profesora: es bajo, seguro y nada alterado.*

Alumno empieza a hacer anotaciones a partir del punto donde se había parado. Conforme está terminando, profesora le dice:

- Bueno, ya tenemos la ecuación... ¿Y ahora?

Varios alumnos intervienen a la vez.

- ¿Carmen? -le dice profesora nuevamente a la misma alumna.

Ésta plantea el siguiente paso y profesora queda interactuando con ella a la vez que hace anotaciones en la pizarra. Varios alumnos están también aportando la respuesta. Profesora no les hace caso y sigue manteniendo la interacción con la chica de antes. Una alumna de primera fila expresa una duda:

- Señor, ¿se puede poner directamente?

*Profesora parece no escuchar lo que le preguntan.* Continúa anotando en la pizarra e interviniendo con Carmen. Ahora dice:

- Bueno, ya está planteado. Ahora otra persona lo resuelve.

- ¿No lo resuelvo yo? -pregunta el chico que estaba en el encerado desde el principio-

- Te pongo otro si estás trabajando -le responde profesora-

Éste se sienta y sale una compañera (*no queda claro si fue voluntaria o si la profesora le hizo una señal para que saliera*). Comienza a anotar en la pizarra la resolución del problema ya planteado. Profesora va cuestionándole en cada fase que emprende lo que va a hacer en ese momento. La chica le contesta. Ahora se ha quedado titubeando lo que debería responder. Profesora vierte la pregunta al grupo. Carmen, la chica de antes, da una respuesta. El resto de los alumnos está en silencio. Ahora profesora le dice a la alumna del encerado:

- ¿Ya está terminado el problema? Te hacía tres preguntas...Tienes que responderlas. Si te vas es que ya está terminado

La chica responde uno por uno a los interrogantes planteados. Profesora interactúa en el proceso de respuesta. Ahora ésta se dirige al grupo clase y le dice:

- ¿Cómo podría comprobar el problema?

Varios alumnos emiten a la vez una posible respuesta. Profesora aclara:

- A ver, de uno en uno.

Una chica queda sola dando la respuesta. Termina y profesora vuelve a decirle a todos los alumnos:

- ¿Ahora ya lo entendieron todos?...¿Los que no lo hicieron también?

Nadie da respuesta. Profesora añade:

- Bueno, pasamos al siguiente.

Pide voluntarios para salir a la pizarra. Varios chicos y chicas levantan la mano. A uno que no lo ha hecho le pregunta:

- ¿Lo hiciste?

Alumno responde negativamente con un gesto. Profesora le invita a salir y le propone:

- ¡Venga! Lo hacemos entre todos.

El chico sale al encerado. Profesora comienza a leer en alto el enunciado. Todos los alumnos están en silencio. Al terminar, les pregunta :

- ¿Entendemos el enunciado?

Se dirige al alumno de pizarra y le va formulando una serie de preguntas cortas de razonamiento en torno a lo que debe hacer. Alumno las va contestando. En una de ellas profesora advierte:

- Recuerda que primero se ponen las cuestiones.

En ese momento un alumno hace un comentario al de la fila de al lado. Profesora detiene la explicación y les dice:

- ¿Ya empezamos?

Alumnos callan. Se dirige a uno de ellos y le anuncia:

- Alexi, siéntate aquí (*le señala una mesa de la fila de delante*).

Profesora continúa interactuando con el alumno de la pizarra. Una chica plantea desde su sitio una pregunta. Profesora, desde la pizarra, le contesta pero dirigiéndole preguntas de razonamiento que la propia chica responde. Es ahora Carmen, la chica de antes, la que también plantea otra duda. Profesora le responde haciéndole un gráfico en la pizarra. Termina y continúa interactuando con alumno pizarra lanzándole preguntas cortas. En algunos momentos dan la respuesta espontáneamente otros compañeros de la clase.

Ahora dos alumnos están hablando entre sí del problema. Profesora les dice:

- A ver, de uno en uno. Así no se puede hablar.

Profesora sigue interactuando con alumno pizarra. Un alumno ha levantado la mano y dice que ya tiene la solución. Profesora le responde:

- Jonay, atiende cómo se hace esto. Ahora no quiero todavía el resultado.

Alumno calla y el de pizarra sigue anotando. Hay una chica que está sin hacer nada y que parece despistada. Profesora centra en ella la mirada y le dice:

- Juany...¿lo tienes hecho?

- Sí -dice rápidamente la alumna-

Profesora se dirige ahora hacia el final del aula y desde allí, mirando hacia la pizarra, sigue interactuando con el alumno que está haciendo el problema. Le está diciendo:

- Vete explicando.

Alumno lo hace. Profesora intercala:

- Bien, sigue.

Hay un chico que por sus gestos no parece que esté atendiendo mucho. Profesora le dice de repente:

- Benito, ¿cuál es el denominador de ese número?

Alumno no da respuesta y se queda unos instantes sin decir nada. Profesora añade:

- No te estás enterando ni de lo que pregunto.

Otro alumno pregunta ahora:

- ¿Está bien eso profe?

- Sí, ¿por qué? -le plantea la profesora-

Alumno y profesora quedan interactuando sobre los datos del problema. Luego profesora vuelve a centrar su atención en el alumno de pizarra. Continúa situada en la parte de atrás del aula. Éste alumno está verbalizando lo que va haciendo. Profesora hace ahora una pregunta a Juany (*la alumna que anteriormente parecía despistada*) y le pide que explique el paso que se está dando en la pizarra. Alumna lo hace. Profesora le dice a Joaquín (*el que hace un instante preguntaba si estaba bien lo que se había puesto*):

- Joaquín, mira lo que dice Juany ... No es cuestión de decir la respuesta sino de explicarlo.

Ahora profesora añade:

- Bueno, ahora tenemos el 24. Les doy cinco minutos para que lo lean. Buscan las cuestiones y lo intentan terminar. Luego salen a la pizarra.

Alumnos obedecen y comienzan a hacer anotaciones en sus cuadernos individualmente. Hay tres alumnos que no hacen nada. Profesora comienza a pasear por el aula. Se detiene al lado de uno de estos alumnos y le pregunta:

- No sabes hacerlo? Si no lo lees no lo sabes hacer.

Alumno no dice nada. Profesora sigue paseando por el aula. Va mirando por encima las producciones de los alumnos. Ahora advierte al grupo clase:

- No lo copien, quiero que lo hagan. No pierdan el tiempo copiando.

Una alumna dice desde su mesa:

- ¡Seño! ¡Seño, mira!

Profesora acude y queda interactuando con ella en torno a la resolución de los ejercicios. Dos alumnos comienzan a hablar en alto de fila a fila. Profesora les dice:

- ¿A ver qué pasa?

Alumnos callan. Profesora añade a uno que también está hablando:

- Jonay, ya sabes que vas a salir tú.

Profesora ahora está yendo mesa por mesa. Permanece unos instantes en cada una.

*Han pasado cinco minutos desde que comenzaron a realizar individualmente el ejercicio.*

- Venga, vamos a hacerlo ya en la pizarra -dice de repente profesora a la vez que señala a una chica-

- No lo tengo hecho -responde ésta-

- Te vamos ayudando. No es cuestión de que lo hagas bien sino que salgas a hacerlo.



Alumna se dirige a pizarra. Profesora le pide a Jonay (*al que le dijo que iba a salir él*) que lea en voz alta el enunciado. Alumno obedece. Profesora lo interrumpe y le dice:

- Empieza de nuevo, más despacio y más claro...

El alumno lo hace así. Profesora le pregunta a la chica de la pizarra si entiende por el enunciado, cuál es la situación. Alumna queda en silencio y profesora se acerca a ella y comienza a interactuar en pizarra en voz alta, dirigiéndose a todo el grupo clase. Ahora le consulta a la chica del encerado:

- ¿Cuántas cuestiones hay?

- No sé -responde la chica-

- Vuelve a leerlo tú -solicita la profesora-

Ésta lo hace. Profesora le vuelve a interrogar:

- ¿Qué te pregunta?

Alumna ya arranca a plantear las cuestiones que pide el problema y hace anotaciones en pizarra. Un alumno comienza a hablar en voz alta con el compañero. Profesora se acerca y en tono irónico le dice:

- Estás cansado, claro... tranquilo que ya suena el timbre...

Alumno se calla. Ahora otro se levanta de su sitio y dice que va a tirar un chicle. Profesora le recuerda:

- ¿No hemos dicho que aquí uno no se pasea cuando le da la gana? ¡Pide permiso!...

- Sí ... -responde el alumno a la vez que vuelve a su sitio-

Profesora interactúa ahora con alumna de pizarra. Hace una pregunta a un alumno que se llama Pérez.

Otro alumno se adelanta y emite la respuesta. Profesora cuestiona con un tono incómodo:

- ¿Cuántos Pérez hay aquí?

Sigue interactuando con preguntas cortas el proceso resolución de la alumna de pizarra. Está preguntándole:

- ¿Será lo mismo  $1/7$  de una torre de 10 metros que otra más pequeña?

- Sí -responde la alumna-

Profesora le plantea unas preguntas para que razone lo que acaba de decir. Después de éstas, la chica del encerado dice:

- No es lo mismo.

Profesora sigue ahora paseando por el aula. Se ha detenido a interactuar con un pequeño grupo formado espontáneamente. Carmen, una de las chicas, dice:

- Eso es un rollo.

- Como es un rollo, por eso lo estamos explicando Carmen.

Se oye un pequeño murmullo de habla. Profesora dice:

- ¡Shhhhhh!

Sigue paseando por las mesas. Ahora dice en voz alta:

- Mañana traigo un millón de pesetas y le doy un  $2/7$  a quien me diga lo que le doy.

Todos los alumnos dicen a la vez la cantidad resultante. Suena en este momento el timbre. Todos recogen.

Profesora añade:

- Lo intentan terminar para el lunes. Ese y el 19...

Todos salen.

### *Lunes 3 de Abril de 12-13 h. (Sesión 13MS2)*

Profesora entra en el aula, deja sus cosas encima de la mesa y le dice a los alumnos:

- Vamos a corregir los ejercicios marcados.

Hay un total de 16 alumnos. Están alborotados y no le hacen mucho caso. Profesora lo repite y además añade que quiere un voluntario para salir a la pizarra a corregirlo. Un alumno de la segunda fila levanta la mano y se ofrece a la tarea propuesta. El resto del grupo clase sigue hablando entre sí, se pasan material y algunos están levantados paseando por el aula.

El alumno voluntario está escribiendo en la pizarra. La profesora está yendo por los pupitres mirando las libretas del resto. Los alumnos están sentados en parejas. Hay dos grupos de tres pero que miran frontalmente hacia la mesa del profesor. El de la pizarra ya ha plasmado el ejercicio que debe hacer. Profesora, desde la mesa de un compañero, le pide que comience a resolverlo (*el problema pertenece al tema de "sistemas de ecuaciones"*):

- ¡Venga! Método de Sustitución ¿Por dónde hay que empezar?

El alumno, que no lleva libreta en la mano, arranca a escribir. El resto habla en alto. Profesora, con un gesto que expresa incomodidad, les dice:

- ¡Shhh!, vamos a escuchar.

Los alumnos bajan la voz, pero no se callan del todo. Profesora, entre las mesas del aula, comienza a interactuar con el alumno de pizarra. Va planteándole preguntas cortas, que el alumno responde, como manera de guiarle la acción. Los compañeros están copiando individualmente lo que se escribe en la pizarra, pero hablan entre ellos y algunos se levantan de sus sitios. Profesora manda nuevamente a callar.

Una alumna hace una pregunta. Profesora contesta (*los alumnos siguen hablando entre ellos*) y explica lo que el alumno de la pizarra está haciendo.

Un alumno interviene en voz alta y mientras observa lo escrito en el encerado pregunta:

- ¿Está bien eso?

Profesora no contesta. Otro alumno dice también sobre lo mismo:

- Señor, eso está mal.

Profesora, que está mirando las producciones entre los pupitres, responde ahora:

- ¿Por qué?, ¿En qué está mal?

Profesora levanta la mirada, y pillá al alumno de la pizarra riéndose y jugando con un compañero a pasarse cosas. Añade en tono alto:

- ¡Pedro! ¿Estás en la pizarra o estás jugando?

Alumno deja de hacer lo que estaba haciendo y sigue con el ejercicio de la pizarra. Profesora le dice:

- ¡Bien!, ¿el siguiente paso?

Alumno contesta con seguridad:

- Quitar denominadores.

Profesora vuelve a preguntar al mismo chico:

- Y... ¿cómo quitamos denominadores?

Varios alumnos se adelantan a contestar a la pregunta interviniendo a la vez y sin respetar turnos de palabra. Algunos plantean preguntas de duda. *El ambiente es distendido*. La profesora dice:

- ¡A ver! De uno en uno. Las dudas de uno en uno, si no, no se van a enterar de nada.

Todos los alumnos siguen queriendo hablar a la vez. Profesora nuevamente les manda a callar. Esta vez obedecen.

El alumno de la pizarra no sabe dar el siguiente paso en el ejercicio. Profesora se lo pregunta en alto al grupo-clase y un alumno contesta correctamente. Una alumna añade:

- ¿El 72 no se divide entre 2?

Profesora contesta con una estrategia matemática:

- Podemos hacer... o esto. Da lo mismo.

Alumna asiente con la cabeza y guarda silencio. Profesora manda a sentarse al chico que estaba en el encerado, retoma el ejercicio y comienza ella a escribirlo en la pizarra mientras va explicando todos los pasos. Va intercalando preguntas:

- ¿Y ahora qué hago?

Son los alumnos de primera y segunda fila los que le responden. Profesora verbaliza en medio de la explicación:

- Acuérdense, la multiplicación de fracciones se hace denominador por denominador y numerador por numerador. Da igual, ¿por qué da igual?, porque...

Ella misma está respondiéndose. Una alumna le explica un trozo del ejercicio que está corrigiendo la profesora a su compañera de al lado, ya que no lo entiende. La profesora las escucha, interrumpe la explicación y les dice:

- Las dudas me las preguntan a mí.

Profesora continúa explicando y corrigiendo el ejercicio. Los alumnos están en silencio. Profesora les hace constantes aclaraciones sobre cómo quiere que hagan los ejercicios que ella les marca:

- ¿Se acuerdan que les dije que marcaran con flechitas la ecuación..., para que no se equivocaran? ¿Ven? Si él (*se refiere al alumno que antes salió a la pizarra*) las hubiera utilizado, no se hubiera equivocado. Para esto sirven las flechitas.

Profesora termina de explicar el ejercicio y manda a otro alumno a realizar el siguiente en la pizarra (*es un alumno que no entendió el ejercicio anterior*).

Durante la corrección, la profesora manda a callar constantemente, además de darle prisas a los alumnos por terminar los ejercicios que están corrigiendo. Tres alumnos se levantan por distintos motivos: buscar algo a la mesa del compañero, dar algo al compañero y tirar un papel a la basura. La profesora añade muy enfadada:

- Les he dicho mil veces que cuando se vayan a levantar, pidan permiso, que aquí no se va de paseo.

Al alumno que está en la pizarra corrigiendo el ejercicio, la profesora le pide la libreta y le dice que ella lo va a ayudar. El alumno protesta (*no quiere dejársela, aunque finalmente se la da*). Profesora se sitúa al final del aula con la libreta del alumno en la mano y a la vez que se la corrige, va interactuando con él para indicarle cómo resolver el ejercicio de la pizarra:

- Ahora tú haces..., porque lo de arriba, ¿qué significa?, pues  $X=...$ , pues ahora lo sustituyes.

Alumno hace lo que la profesora le dice. Profesora añade:

- ¡Bien! ¿Lo entendiste ahora?

Alumno contesta:

- Sí, señor.

Profesora se dirige al grupo-clase que ha estado un poco alborotado en el transcurso de este ejercicio:

- ¿Alguien no entiende este método? Es para pasar al siguiente.

Algunos alumnos contestan que no. Profesora plantea otro ejemplo en la pizarra de sistema de ecuaciones. El alumno que salió al encerado está copiando lo que puso él mismo. Profesora se detiene y mira a este chico. Pasan unos instantes así (*parece que la profesora está esperando a que termine este alumno para ella comenzar*).

Comienza ya a desarrollar y explicar en pizarra un segundo método para resolver el sistema de ecuaciones (aunque el alumno no ha terminado de copiar lo que debía). Intercala en la explicación contenidos anteriores: "se acuerdan que yo el otro día dije...", "se acuerdan que qué va a ser más fácil ¿despejar la  $x$  o la  $y$ ?". Intercala preguntas al grupo clase. Las responden siempre un pequeño grupo de alumnas. Profesora no hace valoración de lo que dicen sino que hace lo que le van diciendo. Su explicación es pausada y con permanentes aclaraciones:

- Hasta aquí igual que hacíamos en el de sustitución (*está hablando del método de resolver el sistema de ecuaciones*)...

Unos alumnos se han puesto a pasarse unos bolígrafos de unos a otros. Profesora les advierte elevando la voz:

- ¡No se sigan pasando las cosas por el aire!

Alumnos hacen caso y se están quietos. Profesora sigue explicando:

- También dijimos el otro día que..., por ejemplo, en el ejercicio que hicimos antes...

Un grupo de alumnos está hablando en alto y la profesora les manda a callar una vez más. Alumnos obedecen y ella continúa la explicación escribiendo en la pizarra y verbalizando todo el proceso:

- Se hace..., por eso este método se llama igualación.

Nuevamente la profesora le llama la atención a un alumno y le dice muy cordialmente que no hable con su compañero porque la interrumpe a ella y a los demás compañeros del aula. El alumno y todos los compañeros inicialmente se han callado. Pero ahora continúa hablando el mismo alumno. Profesora lo cambia de sitio (*pone cara de enfadada y parece haberse puesto nerviosa*). Le llama la atención a otros alumnos. A uno le dice:

- Chomy, ya te he dado muchos avisos, al próximo te vas abajo (*se refiere a la Dirección*).

Suena el timbre. Profesora les dice a los alumnos que se esperen. Les advierte que deben hacer 3 ejercicios del libro de texto para el próximo día. Alumnos lo marcan rápidamente y salen del aula. Profesora sale minutos después (*después de recoger sus cosas*).

### *Jueves 6 de Abril de 13-14 h. (Sesión 13MS3)*

Profesora entra en el aula y se sienta en su sitio. Hay 15 alumnos. Éstos acaban de entrar al aula y se ponen a hablar, gritar, correr por la clase... Profesora les dice:

- Cállense o empiezo a explicar en vez de corregir.

Los alumnos no le hacen caso, aunque ahora solamente hablan entre ellos. Un alumno no pide permiso y sale al baño. Profesora no dice nada.

Alumnos comienzan de nuevo a hablar alto, pegarse, gritar, reírse...

Profesora dice alarmada:

- ¡Shhhh! ¿Qué tienen hoy? ¡A ver! ¡Primero nos relajamos!

Alumnos siguen hablando pero en voz baja. Profesora sale a la pizarra y comienza a escribir un ejercicio de los que marcó en la sesión anterior. Va realizando el ejercicio a la vez que va explicando cómo se hace (*está relacionado con el Método de Igualación en los sistemas de ecuaciones*). Los alumnos están escuchando y en silencio en este momento. Profesora pregunta directamente a un alumno:

- ¿Tú crees que es más fácil despejar la Y?

Alumno contesta. Grupo-clase comienza de nuevo a hablar. Profesora eleva la voz en su explicación (*suponemos que es para así llamar la atención a los alumnos*). Dos alumnas hablan entre ellas y la profesora les pregunta:

- ¿Qué duda tienen?

Una de las alumnas contesta:

- Es que es algo personal.

Profesora no dice nada (*da la impresión de que se ha quedado cortada*) y sigue con el ejercicio. Ahora hace que una de esas alumnas le siga al decirle qué tiene que hacer en el siguiente paso del ejercicio que está corrigiendo en la pizarra:

- A ver, Juani, ¿qué hago ahora?

La alumna contesta pero es incorrecto lo que ha dicho. Profesora no dice nada y sigue explicando el ejercicio. Las mismas alumnas hablan otra vez entre ellas. Profesora las separa y les advierte que a la próxima van al Director.

Una alumna le pregunta a la profesora:

- ¿Me puede ver el mío, señor? (*se refiere al ejercicio escrito en el cuaderno*).

Profesora contesta:

- El tuyo ya lo vi.

Alumna aclara:

- Y ¿por qué no me da eso? (*refiriéndose al resultado que a la profesora le dio al hacerlo en la pizarra*).

Profesora dice con tono dudoso:

- Porque..., de todas formas... después lo veo.

Profesora está explicando ahora los pasos a seguir en el ejercicio. Un alumno dice:

- Es que para mí es más fácil así (*se refiere a una forma de hacer el ejercicio*).

Profesora contesta:

- Pues si para ti es más fácil así, pues hazlo así.

Profesora prosigue con su explicación del ejercicio:

- Ustedes me van diciendo lo que pongo.

Solamente tres alumnos siguen esta propuesta y comienzan a decir cada uno de los pasos. Profesora les va diciendo:

- ¡Bien!

Se termina de hacer el ejercicio y profesora pregunta al grupo-clase:

- ¿Algo que no entendieran ahora?

Alumnos no dicen nada, están en silencio. Profesora vuelve a explicar ciertos detalles del ejercicio:

- ¿Se acuerdan de qué les dije...?, da igual que la Y esté delante de la X ¿no?

Un alumno habla en alto. Profesora le advierte:

- Después vas a salir tú a la pizarra, y si no sabes hacer el ejercicio, te suspendo toda la evaluación.

Alumno pregunta sorprendido.

- ¿Por qué señor? Yo no estoy hablando.

Alumno sigue protestando por lo que le ha dicho la profesora. Ésta no hace caso y comienza a borrar la pizarra. Ahora se detiene porque ha visto que un alumno no ha terminado de copiar el ejercicio. Desde donde está, le dice:

¡Venga, siempre que espero por ti...! (*parece ser que este alumno es muy lento*). ¡Luego te enfadas...! Tienes que ser rápido.

El alumno se apura en terminar de copiar mientras algunos alumnos situados detrás se mofan de él. Profesora al ver que no termina, le coge la hoja donde está copiando el ejercicio. Alumno le dice:

- ¡Señor, déjeme la hoja por favor!

Profesora le dice:

- ¡Cállate y atiende!

Alumno hace lo que le dice. Profesora dice al grupo-clase:

- ¿Entendemos el método de igualación?

Alumnos no dicen nada. Profesora anuncia que hará ahora una prueba. Dice:

- Hay dos opciones, un examen o un ejercicio individual.

Los alumnos protestan enérgicamente, dicen que no hay tiempo (*faltan 5 minutos para acabar la sesión*) de hacer el examen. Profesora no hace caso y les dice que lo hagan solos y en una hoja (*se refiere a un sistema de ecuaciones que sobre la marcha se inventa y escribe en la pizarra*).

Un alumno del final de la clase dice de repente a voz en alto:

- ¡Hago los deberes y no me pone un positivo! ¡Esto no puede ser!

Profesora lo escucha pero no dice nada. Los alumnos sacan una hoja, se sientan individualmente y comienzan a copiar y hacer el ejercicio de la pizarra. Profesora advierte que no se permite hablar ni levantarse. Alumnos hacen en silencio el ejercicio mientras la profesora está en su mesa.

Suena el timbre, pero ningún alumno se mueve. Profesora dice que se esperen 5 minutos para acabar el ejercicio. A medida que los alumnos van terminando, le van dando la hoja a la profesora. Finalmente salen del aula todos a la vez (*han pasado 10 minutos desde que sonó el timbre*).

### *Lunes 10 de Abril de 12-13 h. (Sesión 13MS4)*

Profesora entra en el aula, va hacia su sitio y desde allí solicita a los alumnos que se agrupen según lo hicieron el último día. Los alumnos comienzan a hacerlo a la vez que hablan entre sí. Profesora dice:

- Shhhh, shhhhh.

Profesora nombra a los componentes de cada grupo. Los alumnos van siguiendo las instrucciones pero hablan entre sí (*aunque no es un hablar desordenado ni exagerado*). Profesora vuelve a mandarles a callar:

- Shhhh, shhhhhh.

Un alumno dice en voz alta:

- Cambie los grupos, señor.

Profesora no atiende la petición y sigue nombrando a los que forman cada grupo. También les asigna el lugar donde deben estar. Ahora les anuncia:

- Van a hacer los sistemas por el método de reducción

Transcurren cinco minutos desde que comenzaron a distribuirse. Se han formado al final cinco grupos. Cuatro de ellos tienen tres miembros y sólo uno posee cuatro componentes. Profesora comienza a escribir en pizarra. Algunos alumnos han comenzado a hacer anotaciones. Se oye un murmullo de habla. Profesora manda, nuevamente a callar (*esta vez su tono de voz le ha salido muy potente y tajante*). Un alumno pregunta:

- ¿Hay que hacer el número cuatro?

Profesora responde que deben hacer todos. Vuelve a oírse un murmullo de habla. Profesora interviene:

- Es la última vez que aviso. O se callan o lo hacemos individualmente.

La mayoría de alumnos obedecen. Tres chicas han contestado a la vez:

- Mejor individualmente, señor.

Profesora emprende paseos por el aula. Se detiene frente a un grupo y les dice que no están distribuidos como tal. Les solicita que se sienten de manera diferente. Éstos lo hacen. Un alumno, de repente, se levanta de su sitio y va a otro pupitre a coger material (*suponemos que es donde quedó su mochila*).

Profesora continúa recorriendo el aula entre los pupitres. Se detiene en uno de ellos y empiezan a interactuar. Un alumno de otro grupo se dirige a la papelera para afilar. Otro chico ha levantado la mano y está llamando a la profesora:

Ahora, ahora voy -le contesta ésta mientras continúa interactuando con el grupo de antes-

El resto de los alumnos, desde sus grupos, están haciendo anotaciones en sus libretas. Dialogan sobre la forma de hacer la tarea. Profesora intercala:

- Shhhhh, shhhhh.

Casi todos los alumnos continúan hablando pero es en referencia al ejercicio que deben hacer. Profesora, que está interactuando con el grupo que le llamó, vuelve a decir a todos:

- Shhhh, shhhh.

Alexis (*el chico que suspendió 11 asignatura*) todavía está copiando el enunciado del problema de la pizarra. Está en un grupo formado por un alumno más y una chica que no ha mantenido la palabra con ninguno de sus compañeros. Se oye a la profesora:

- Shhhhh, shhhhhh.

Profesora pasa por delante del grupo de Alexis. Uno de ellos le hace una pregunta. Profesora responde. Alexis continúa copiando el problema de la pizarra. La chica está haciendo anotaciones; mantiene su cabeza baja y no muestra interés por la pregunta que se le hizo a la profesora.

Ésta permanece ahora con otro grupo. Una chica se levanta de repente y se sitúa al lado de profesora. Le está solicitando que le mire su ejercicio. Ésta lo hace.

Un compañero del grupo de Alexis está levantando el dedo. Quiere preguntar algo. La chica continúa anotando sin interactuar con nadie. Tan siquiera ha mantenido una mirada con los miembros del grupo. La profesora acude a la llamada, pero se dirige primero a la chica. Habla con ella.

En este momento, desde otro grupo han lanzado un bote de tinta blanca de borrar a un compañero que estaba más alejado. El bote ha caído al suelo y se ha oído el ruido. Profesora se gira, mira a la chica que protagonizó la acción, le hace un gesto de desaprobación. Ésta se levanta, recoge el bote y sonríe. Profesora no dice nada más.

Desde otro grupo se oye decir a un alumno:

- Señó, ya terminamos.

Profesora acude. En el grupo de Alexis, la chica sigue sin mantener contacto alguno con sus dos compañeros. Alexis está tarareando una canción y moviéndose al ritmo. El tercer chico está riéndose y hablando con Alexis.

Profesora está en un grupo aclarando dudas que le plantean. Ahora se acerca al grupo de Alexis. Los mira fijamente y se dirige a la mesa de ella para hacer unas anotaciones (*su cara está muy seria*). Emprende nuevamente los paseos por el aula. Alexis y su compañero están ahora escribiendo. La chica se ha levantado y se acerca a la profesora. Le está planteando una duda del problema. Ésta se lo aclara y la alumna vuelve a su sitio. Alexis le está diciendo a su compañero:

- Ponte aquí, a mi lados

- Es que si no, no es un grupo -responde su compañero-

- Es que ésta, no... -añade Alexis con un gesto dirigido a la chica del grupo-

Alexis le pregunta ahora directamente a su compañera:

- ¿Tú vas a seguir aquí?

La chica hace un gesto de desprecio a la vez que pronuncia un no casi ininteligible. Alexis y su amigo se sientan ahora contiguos en una fila. Profesora se acerca y les dice a ellos que se cambien de sitio, pero no volviendo a formar el grupo, sino situándose en la misma fila en la que dejaron a la compañera. Éstos lo hacen. Han quedado sentados en línea (*chica-chico-chico*). Los dos alumnos inician nuevamente la tarea e interactúan entre ellos. La chica, ni los mira.

El resto del alumnado está entregado a la realización de los ejercicios marcados. Las interacciones que se producen entre sus miembros es para aclarar aspectos del proceso de resolución. Profesora está pasando entre los pupitres. Se detiene en algunos de ellos, pero ahora sólo para observarlos. *El ambiente está relajado y tranquilo.*

Alexis está copiando todo lo que hace su compañero. La chica continúa en lo suyo. Es Alexis quien levanta ahora el dedo y llama a la profesora. Ésta acude y responde a su pregunta pero de manera muy escueta. La chica le hace otra pregunta y profesora se sienta a su lado y le dedica una pequeña explicación. Alexis se ha girado y mantiene un diálogo con el compañero de atrás para pedirle material.

Los demás grupos mantienen la misma tónica de antes. La chica del grupo de Alexis se dirige ahora a otro grupo y se sienta entre sus miembros. Los dos compañeros quedan solos. La profesora queda con ellos. Le está explicando un aspecto relacionado con el ejercicio. Los demás grupos trabajan.

Profesora se levanta. Intercala un:

- Shhhh. Shhhh.... Vamos acabando...

Continúa paseando por el aula. Se detiene en un grupo que le ha llamado. Interactúa con ellos. Hace lo mismo con el grupo de al lado. Ahora se dirige a su sitio y se sienta. Alexis se levanta a tirar un chicle a la papelera. Un chico de otro grupo ha elevado la voz mientras interactúa con sus compañeros. Profesora le dice en tono seco y fuerte:

- ¡Jonay!

Alumno calla enseguida. *El ambiente sigue estando tranquilo.* La chica que se fue del grupo de Alexis, está ahora interactuando con una compañera del nuevo grupo. Una alumna llama desde su sitio a la profesora. Ésta se levanta y acude. Permanece aclarando dudas en el grupo. Alexis está pendiente de lo que hace su compañero: mira lo que anota y lo copia él en su cuaderno.

Profesora se ha ido al final del aula. Desde allí observa a todos los grupos. Una pareja se está pasando una calculadora. Profesora interviene:

- Shhhhh.... no hace falta usarla.

Ahora dice:

- Voy a recoger ya.

Varios alumnos dicen a la vez:

- ¡No, no...!

Alexis y su compañero se levantan y le dan una hoja a la profesora. Ésta va pasando por los grupos y desde allí le dan una sola producción. No todos los alumnos han terminado. Suena el timbre. Se continúa unos instantes más: la profesora pidiendo la producción de cada grupo y los alumnos haciendo las últimas anotaciones. Ahora salen ya todos.

### *Viernes 28 de Abril de 12-13 h. (Sesión 13MS5)*

Profesora entra y va directamente a su sitio. Prepara su material. Hay 12 alumnos. Están sentados en parejas. Dos están todavía de pie y hablan entre ellos.

Profesora se dirige a la primera fila y le da instrucciones a una chica que se sienta allí (*esta chica no pertenece al grupo; parece ser que es de BUP y la profesora la está examinando por escrito a esta hora*).

Acaba de entrar Alexis al aula. Va directamente a sentarse. Nadie le dice nada.

- Seguimos corrigiendo los ejercicios que empezamos ayer -dice ahora profesora dirigiéndose al grupo clase-

- Éste yo no lo entiendo, seño -anuncia una alumna-

Profesora no le responde. Dice:

- Shhhh, Shhhh.

Ahora pregunta:

- ¿Qué ejercicios eran?

Todos los alumnos le responden a la vez, pero no coinciden sus respuestas. Unos hacen referencia a unos números de ejercicios. Otros señalan números diferentes. Profesora dice de nuevo:

- Shhhhh, shhhh...¡a ver!

Una chica que no pertenece a esta clase entra en el aula. Va directamente hacia la profesora. Le entrega un papel y ésta hace unas anotaciones. La chica se va. Nadie hace ningún comentario. Profesora, sentada a su mesa, se dirige al grupo clase e inicia una recapitulación de lo que se había hecho el día anterior. Un alumno está hablando en alto. Profesora le dice:

- Shhhh, shhhh, ¡Jonay!

Alumno obedece y ella continúa recapitulando. Pregunta:

- ¿Alguien tuvo problemas al resolverlo?

- No -dicen tres alumnos mientras calla el resto-

- En el 29 ¿había algún problema?

- Sí -responde una chica-

- Venga, pues sal a la pizarra.

Ésta expresa no querer hacerlo. Profesora le advierte:

- Si no, no hay forma de saberlo...¡venga, sal!

Alumna lo hace pero exterioriza en sus movimientos no tener muchas ganas de hacerlo. Profesora pide a Alexis que lea en alto el problema que van a hacer. Una chica en ese momento levanta la mano. Alexis comenta:

- Yo no sé hacerlo.

- Lo va a hacer ella. Tú sólo lee -responde profesora-

Añade:

- ¿Quién más no lo entiende?

Nadie dice nada. Alexis está leyendo el problema en alto. Termina y la de pizarra dice:

- Seño, yo no lo entiendo.

Profesora se dirige a Alexis y le pide:

- Léelo despacio. Vuelve a leer Alexis más despacio. Venga.

El alumno lo hace. Todos los demás están en silencio. La chica de la pizarra ha comenzado a escribir los datos del problema en la pizarra. Profesora le dice:

- Bueno, entonces estás entendiendo algo... lo que pasa es que no lo quieres explicar.

Profesora, sentada desde su sitio, decide iniciar la explicación. Está aclarando cómo debe ser el proceso de elaboración. Intercala una pregunta. Chica de pizarra responde pero no lo dice correctamente.

- ¿Cómo va a ser eso? -le advierte la profesora-

La alumna detiene sus anotaciones. Se queda mirando pizarra. *Parece que no sabe como seguir.* Profesora se levanta de su sitio y emprende otra vez la explicación. Intercala una pregunta. Un chico le responde de manera chistosa. Algunos compañeros ríen. Profesora dice en tono serio:

- Déjense de cachondeo.

Continúa la explicación a la vez que intercala preguntas. Alexis contesta a algunas de ellas. Profesora no hace ningún comentario a lo que comunica este alumno. Pide ahora a otro alumno:

- A ver, léelo otra vez.

Un alumno dice de repente señalando a Alexis:

- Señor, me están gritando.

- ¡Esto no se puede tolerar! -expresa la profesora en tono enfadado- ¡Hay una compañera haciendo un examen! (*se refiere la muchacha de BUP*).

- Perdón ¿eh? -le dice Alexis a la chica en cuestión-

Profesora continúa la explicación mientras sigue intercalando preguntas. Algunas de éstas son respondidas por un pequeño grupo de alumnos, pero la mayoría de las veces hacen aportaciones equivocadas. Cuando esto sucede, profesora vuelve a plantear la misma interrogante.

Profesora interrumpe la explicación y le pide al alumno que decía antes que le estaban gritando que se levante y se sitúe en una mesa que está en la otra esquina del aula. Alumno obedece. Una chica levanta el dedo y genera una duda. Casi a la vez hace lo mismo otro chico. La chica comenta su incomodidad por estar hablando los dos a la vez. Profesora dice:

- A ver, a ver...no va a hablar ninguno.

Al final, coge la palabra la chica. Profesora le contesta. *El problema de la pizarra sigue sin resolverse. Se está a la mitad del proceso de resolución.* Profesora ha retomado la explicación. Interrumpe para llamar la atención a Alexis porque está hablando con el compañero. Le añade:

- ¿Dónde está tu libreta?

Alexis mira encima de la mesa; la tiene ahí pero está cerrada. Profesora le dice que se vaya de clase y que le espere fuera. Alexis expresa su disconformidad. El resto de los compañeros permanece en silencio absoluto. Alexis se levanta y se va. Profesora le dice al chico que sitúo en una esquina, que se desplace a una mesa que está más hacia la esquina. Alumno obedece.

Profesora retoma la explicación. Pregunta a la chica de pizarra:

- ¿Lo entiendes? ¿Serías capaz de hacer lo siguiente?

Alumno hace gesto que expresa duda. El que está sentado en la esquina levanta la mano. Profesora ignora. Está atendiendo a las respuestas que está dando Jonay sobre la forma de continuar el problema. El de la esquina aporta una respuesta. Profesora incorpora su aportación a la explicación. Continúa su exposición sin dejar de intercalar preguntas a los alumnos. Están contestándolas sólo tres alumnos (uno de ellos es Jonay). Ahora, profesora sentada encima de su mesa, está ejemplificando lo que pide el problema con unos datos cercanos a experiencias cotidianas:

- Si yo tengo que igualar mi edad y la tuya ¿qué tengo que hacer si yo tengo el doble de edad que tú? ¿Multiplicar o dividir?

Está preguntando:

- Ya se planteó el problema ¿qué hay que hacer para resolverlo? ¿Está preparado?

Las respuestas siguen aportándola sólo tres alumnos. Profesora le pide a la muchacha de pizarra que se siente y llama al chico que está situado sólo en la esquina. Alumno obedece y comienza a hacer anotaciones en pizarra. Profesora pregunta:

- ¿Qué hiciste?

Alumno justifica lo que ha hecho. Profesora va repitiendo lo que éste dice. Al final le cuestiona:

- ¿Entonces la primera ecuación está preparada?

Alumno aporta respuesta justificada. Jonay pregunta en alto sobre un dato que no entiende. Profesora responde. Luego intercala al grupo clase un:

- Shhhh, shhhh.



La chica que antes preguntaba a la vez que su compañero, incorpora otra duda. Profesora responde. Jonay y dos más también plantean nuevos interrogantes. Profesora da respuesta a todos. El muchacho de pizarra sigue haciendo anotaciones. Profesora le pregunta:

- ¿Qué vas a hacer ahora?
- Multiplicarlo -responde sin dudarlo el alumno-
- A ver, explica ahora el método.

Alumno lo hace. Profesora interactúa con lo que va diciendo. La chica de antes vuelve a hacer una pregunta. Profesora contesta. Ésta retoma lo que hace el chico de pizarra e interactúa de nuevo con él. La chica origina otra interrogante. Profesora contesta. Todos los demás alumnos están en silencio y escriben individualmente en sus libretas.

Jonay y la chica que más está preguntando inician una conversación (*que más bien parece un enfrentamiento*). Profesora les dice:

- ¿Otra vez? Shhhhh, shhhh.

Profesora se sitúa al final del aula. Desde allí continúa interactuando con el de pizarra. Una chica dice en alto:

- ¡Señor! ¿Da 3?
- Pregúntale a él que lo está haciendo.

Alumna lo hace así y el de pizarra le da respuesta. Profesora cuestiona a la que preguntaba por el resultado:

- ¿Lo entendiste?
- Sí.
- Te lo explicó muy bien...

Profesora llama la atención nuevamente a Jonay y la chica que antes hablaban. Han vuelto a interactuar los dos en alto. La chica hace una pregunta sobre el problema a la profesora. Jonay también. Profesora dice:

- Vamos a ver ¿tiene un resultado lógico el problema?
- No -expresan varios alumnos a la vez-

El muchacho de pizarra se detiene y deja de escribir. Profesora añade:

- Analicen el error.

El de pizarra mira fijamente su producción. Todos están en silencio. Profesora ha cogido un libro (*parece que está consultando algo*). Una chica que hasta ahora no había intervenido, emite una pregunta a la profesora. Ésta no responde y sigue atenta a su libro. Se dirige a pizarra, borra la mitad de lo que allí figura y le pide al alumno que estaba haciendo el problema que lo haga de nuevo. Alumno obedece.

Jonay está muy afanado copiando de la pizarra. El compañero le dice en alto:

- Jonay, no copies que está mal.
- ¿Está mal? -responde éste extrañado-

- Ahora no -dice de repente la profesora a la vez que comienza a verbalizar y anotar en pizarra cuál sería el proceso correcto-

*Faltan diez minutos para terminar la clase. El problema parece que ya se ha resuelto.* El alumno de pizarra se sienta. Profesora dice:

- Por último, el treinta.

Inicia ella misma la lectura en alto de ese problema. Luego le dice a los alumnos.

- Terminen de copiar esto (*se refiere al problema que se hizo anteriormente*).

Todos los alumnos lo están haciendo. Uno de ellos, mientras copia, ha comenzado a tararear muy flojito una melodía. Profesora le dice:

- Shhhh, shhhh.

Ahora borra la mitad de la pizarra y se detiene mientras observa a los alumnos (*todo parece indicar que está a la espera de que terminen de copiar*).

- Juani no sabe qué son "sumandos"...¿alguien se lo explica? - dice en alto la profesora- (*no queda claro si lo comenta por algo que le ha oído decir o por algún gesto que hace esta chica mientras copia*).

Una compañera da en voz alta una respuesta a lo que se pide. Profesora ejemplifica lo que ha dicho e interactúa con Juani. El resto del grupo clase habla entre sí. Profesora les dice ahora:

- Shhhh. Shhhh... ¿Explico o no les explico el ejercicio? (*se refiere al último que ha propuesto*)...Yo sé que los viernes son peores; ya queda poquito.

Juani hace una pregunta sobre el nuevo problema. Profesora le responde. La chica que está junto a Jonay y que ha intervenido varias veces a la vez que su compañero, formula también una interrogante. Profesora le pasa

la pregunta a Jonay. Éste responde. Profesora inicia una selección de preguntas que dirige al grupo clase. *Está tratando de llegar al planteamiento del problema.* Responden pocos alumnos. Ahora dice:

- Sal, Jonay, a hacer el problema.

El alumno que estaba en la esquina levanta la mano (*parece que trata de hacer una pregunta*). Profesora le dice:

- Cuando tú atiendas y no te estés de cachondeo te explico todo.

Alumno queda callado. Jonay está escribiendo en pizarra. Profesora lanza una pregunta al grupo clase. Todos (excepto un alumno que no ha intervenido en nada desde que empezó la sesión) tratan de responder a la vez. Profesora les dice:

- Si hablan a la vez no nos entendemos.

Profesora se dirige a pizarra. Empeña una explicación. Intercala preguntas que responden tres alumnos a la vez. Profesora le dice a uno de ellos:

- A ver, Ignacio.

Éste se queda callado. Una chica levanta la mano y profesora le invita a que responda. La alumna lo hace. Jonay, el chico de pizarra está hablando con un compañero de primera fila. Profesora le dice ahora:

- ¡Jonay!

- ¿Qué?

- Quítate que no dejas ver y estate callado.

Alumno obedece. Profesora continúa explicación desde la pizarra. Ya se ha planteado el problema.

Pregunta ahora al grupo clase:

- ¿Qué podemos hacer para resolverlo? ¿Está preparado para hacer el método?

Dos alumnos contestan negativamente. Chico de pizarra interviene explicando lo que va a hacer en pizarra:

- Ahora paso las cosas...

- ¿Qué cosas? -le interrumpe la profesora- En matemáticas hay un vocabulario.

Todos los alumnos están en silencio. Profesora sigue interactuando con Jonay. Ella misma dice ahora:

- Bien, pues ya está el sistema.

Una chica desde atrás dice:

- Profe ¿cómo es eso?

Ésta no le da respuesta. Un chico pregunta de repente a la profesora:

- Profe, ¿por qué esa chica tiene calculadora? (*se refiere a la que está haciendo el examen en el aula y que no pertenece a este grupo*).

- Está haciendo un examen de 3º de BUP que no tiene que ver contigo. Si tú algún día llegas...

- Si me aprueba.... -le sugiere la alumna que hizo la pregunta-

- Yo no te apruebo, te apruebas tú -responde la profesora-

Profesora concluye este diálogo y pide al único chico que no ha intervenido para nada en la sesión, que salga a la pizarra. Profesora le dice:

- Trata ahora de desarrollar la ecuación.

Jonay se sienta y la profesora hace lo mismo en su sitio. El alumno de pizarra está haciendo anotaciones pero de manera muy lenta. Profesora se levanta y la va indicando lo que debe hacer. Alumno lo hace pero *parece estar inseguro*.

Profesora detiene su mirada en Jonay. Éste está en su sitio sin escribir nada. Alumno percibe la mirada y dice:

- Estoy esperando que se termine seño...es que no lo entiendo.

- En este plan no hacemos nada. Están jugando y molestando. Así yo no explico nada. Hoy se han pasado en cachondeo

Jonay se calla. Alumno de pizarra está haciendo anotaciones. Profesora le está preguntando por lo que hace pero éste no dice nada. *Por lo que hace, parece que está muy dudoso.* Profesora le proporciona nuevas indicaciones. Ahora ésta vuelve a mirar a Jonay. Éste está hablando con compañero. Profesora le dice:

- Jonay, otra vez...

- Seño, otra vez ... Se entera lo que digo yo pero no el de al lado -le responde con tono de incomodidad-

Suena el timbre. Todos están en silencio y nadie se levanta. El de pizarra continúa en la misma línea. Se gira hacia la profesora y le pregunta:

- ¿Correcto?

- Sí, venga -le añade la profesora-

Alumno de pizarra sigue escribiendo. El resto está en silencio. Se permanece así unos tres minutos más. Ahora profesora dice:

- A ver, para el próximo día no tienen ejercicios. Espero que se repasen el tema.
- Todos recogen y salen.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	I
Curso	3º ESO
Área	Inglés

### *Viernes 24 de Marzo de 13-14 h. (Sesión 13IS1)*

*El profesor de estas sesiones que comienzan a transcribirse, es el tutor del grupo.*

Profesor entra al aula y se sitúa al lado de su mesa. Hay 21 alumnos. Se dirige verbalmente al grupo clase y le recuerda que el martes es la entrega de notas y deben venir los padres.

- ¿Pero hay clase normal? -pregunta un alumno-

- Sí, las clases son normales hasta la una -responde el profesor-

Éste continúa de pie delante de la pizarra. Sigue anunciándole a los alumnos:

- Debo decirles que no son precisamente uno de los grupos más empollones. La mayoría no sólo no ha sacado buenas notas sino que ha empeorado. Les recuerdo que pasar a cuarto es sólo con dos suspendidas...

Una alumna, de repente, emite un fuerte estornudo. Todos ríen. Profesor no dice nada. Los alumnos están hablando en alto entre ellos. Él sigue su discurso haciendo referencia a las normas para promocionar de curso. Ahora añade:

- Habrá *overbooking* si hay muchos en esta clase. Pónganse a estudiar que están en marzo. Déjense de cachondeo ya. Quedan tres meses. De ustedes depende.

Algunos alumnos están escuchando, otros hablan y otros se están riendo entre sí. Ahora profesor expresa:

- Voy a decir sólo los que suspenden... Alexis ¿lo digo en público? -pregunta a un alumno que se sienta en la última fila.

Este alumno hace un gesto con la cara como diciendo que le da igual. Profesor dice en alto:

- Suspendiste once.

Todos los alumnos se ríen. Ahora profesor sigue haciendo una relación nominal de sus alumnos y el número de suspensos que tienen. Cada vez que nombra a uno y le señala un número alto de éstos, los compañeros se ríen. Profesor les advierte:

- No se lo tomen a cachondeo que veremos en Junio quién se ríe.

La relación de alumnos suspendidos es larga.

- Tú eres la única persona que ha mejorado: has suspendido tres -le dice a una chica.

Todos los comentarios están siendo en voz alta. Los va realizando el profesor que está situado de pie delante de la pizarra. Ahora nombra a una última alumna y le dice:

- María, tú eres la única persona que aprobó todo.

Profesor termina de nombrarlos y se sienta a su mesa. Cuatro alumnos se levantan espontáneamente y se van a donde está éste. Él les pide que se sienten. Alumnos obedecen pero le plantean en voz alta una cuestión relacionada con sus notas. Profesor le responde. Ahora es otro el alumno que se levanta con la misma finalidad. *Se repite el mismo proceso varias veces.* El profesor está en este momento sentado a su mesa y rodeado de alumnos. Ya no les dice que se sienten. Todos los que están le plantean cuestiones sobre sus notas. El resto de los alumnos se distribuye por el aula: unos están sentados, otros levantados y todos hablan entre sí en voz alta. *Quedan 30 minutos para que finalice la clase.*

Profesor ahora se levanta y dice:

- ¡Shhhhh!.... ¡En la hora de tutoría ya hablaremos!

Los alumnos siguen hablando en alto entre ellos. *El ambiente está alterado*: unos están de pie, otros sentados, otros pasean de un sitio a otro... Profesor anuncia:

- Venga que todavía las notas las puedo cambiar... Venga, vamos a aprovechar lo que queda de clase. El próximo viernes veré los cambios que hay que hacer para que algunos puedan pasar de curso.

- ¿Qué cambios? -pregunta un alumno-

Profesor se acerca al lugar donde está el alumno que ha hecho esta pregunta y comienza a interactuar con él y con los compañeros de alrededor (*no se alcanza a registrar lo que están diciendo*). El resto de los alumnos continúa en la misma tónica: hablan en voz alta, se levantan... Profesor vuelve a situarse delante de la pizarra, abre el libro de texto y expone:

- Teníamos marcado... bueno, venga vamos allá: ¡página 12 del libro de trabajo!

Se dirige a la pizarra y escribe en inglés esa última frase. Luego añade:

- Vamos a hacer el crucigrama, que es facilito.

Los alumnos poco a poco van callando.

- ¿El libro? -pregunta el profesor a una chica que no tiene nada en su mesa.

- No lo traje, profe.

Profesor no hace ningún comentario y la chica, que estaba sentada sola, decide por sí mismo ponerse con una compañera de delante.

El profesor está diciendo ahora en voz alta el término que había que poner en cada columna del crucigrama (*el ejercicio que están corrigiendo parece que debían haberlo hecho en casa*). Los alumnos hacen anotaciones conforme profesor lo va enunciando pero están todos haciendo comentarios espontáneos en voz alta. *Hay mucho bullicio en el aula*. A cada momento interrumpen al profesor y le piden que repita lo que ha dicho. Éste lo hace. *Su volumen de voz no es alto. Los alumnos lo tienen mayor*. Ahora dice el profesor:

- Seguimos entonces... El ejercicio dos consistía en...y comienza a preguntar a varios alumnos, de uno en uno, por el término que debían haber puesto-

Los alumnos contestan. Algunos dicen que no con la cabeza. Cuando esto sucede, el resto de los compañeros responde a la vez en voz alta. Hay un grupo de tres alumnos que lleva todo el tiempo hablando entre sí de otras cosas con un volumen alto. Profesor se dirige hacia ellos y les dice llamándolos por su nombre:

- ¡Venga, abajo!

Éstos comienzan a dar justificaciones de lo que estaban haciendo. Profesor les advierte en tono enfadado:

- ¡Es la última vez!

Se continúa con la dinámica anterior de corrección. Al concluirse el ejercicio que hacían, profesor pregunta al grupo clase:

- ¿El tres había que hacerlo?

- ¡Síiiii! -responden a la vez casi todos.

- Venga, seguimos -añade el profesor- ¡Carmen! El tres.

La alumna en cuestión va leyendo lo que ha puesto. Profesor interactúa con ella. Ahora le pregunta a otra chica. Se repite el proceso. Se está hablando conforme el profesor pasea entre las primeras filas.

Alexis, el alumno que había suspendido once asignaturas, está en su sitio y no tiene tan siquiera el libro abierto. Profesor está diciendo en este momento:

- Venga, vamos a hacer el cinco... es muy facilito. Venga... -y llama a un alumno por su nombre.

Casi a la vez, Alexis (el que suspendió once) ha levantado la mano. Profesor interactúa con el alumno que está diciendo en voz alta lo que él ha puesto y no le dice nada a Alexis (*el ejercicio consiste tan sólo en decir verdadero o falso a unos enunciados*). Casi todos los alumnos, sin que el profesor se lo diga, van dando también en alto sus respuestas.

- Vamos a ver el siete. Aunque no esté marcado vamos a hacerlo -anuncia el profesor en este momento-

Lo lee (en inglés) y comienza a explicar lo que hay que hacer (en español). Los alumnos comienzan a realizarlo. Unos se agrupan por parejas, otros individualmente y algunos se giran y lo hacen espontáneamente con los que tienen detrás. Alexis no escribe nada; está ahora haciendo giros con sus brazos manteniéndolos extendidos. Profesor no le dice nada. Él está paseando por el aula, pero sólo llega hasta la tercera fila. No habla con ninguno. Hay tres chicas, también de la última fila, que charlan animadamente entre ellas y no hacen el ejercicio marcado.

Profesor va hacia atrás en este momento. Se detiene junto a Alexis y el grupo de las tres chicas. Mira los pupitres (*que están todos rayados*) y les dice:

- Recuerden que en fin de curso no hay nota si no hay estropajo.

Alumnos no dicen nada. Un grupo de delante lo solicita. Profesor acude e interactúa con ellos. Todos los alumnos hablan en voz alta. Profesor retoma sus paseos por el aula. Vuelve hacia las últimas filas. Un alumno levanta el dedo y pide permiso para ir al baño. Profesor asiente con la cabeza. Continúa su paseo. Es ahora Alexis el que pide permiso para ir al baño, Profesor se lo niega.

Profesor se dirige hacia la pizarra. Le dice al grupo clase:

- Venga, vamos.

Y comienza a decir las frases del ejercicio en español. Cada vez que comenta una, pregunta si es verdadero o falso. Responden sin orden algunos alumnos. El resto habla de sus cosas. Profesor continúa con la misma dinámica. Los alumnos van callando un poco. Ya contestan más al unísono. Se termina el ejercicio, el profesor se sienta a su mesa y propone:

- Bueno, ahora lo dejamos. Si vienen de uno en uno ven todas sus notas. ¡Pero de uno en uno!

Se adelanta rápidamente un alumno. Le siguen cuatro más. De repente el profesor está rodeado por más de ocho o nueve alumnos. Interactúa con ellos. El resto permanece por el aula. Uno de ellos ha comenzado a chillar y sus compañeros le mandan a callar. Profesor sigue rodeado. Otros están sentados encima de la mesa y charlan entre sí. Dos de ellos se están tirando la mochila como si de una pelota se tratara. Tres se han puesto a correr por el aula. El profesor sólo atiende a los que están en torno a él. Suena el timbre. Con gran rapidez salen todos. Profesor lo hace el último.

### *Miércoles 29 de Marzo de 13-14 h. (Sesión 13IS2)*

Profesor entra y comienza directamente a escribir en la pizarra. Está plasmando unos ejercicios sobre *los pronombres interrogativos Who, What y Where*.

En el aula hay 20 alumnos. Están sentados en parejas. *Se encuentran muy alborotados*: hablan en voz alta entre ellos, se pasan material, se levantan y se cambian de sitio. Una alumna se come un chupa-chups.

Profesor, sin dejar de escribir, le dice al grupo clase:

- ¡Venga atentos!, ¡Estéense quietos ya, venga!

Alumnos no hacen caso. Profesor sigue escribiendo en la pizarra.

Un alumno protesta:

- ¡Jo, profel, ¿eso hay que copiarlo?

Profesor no dice nada, ni siquiera le mira a la cara al alumno.

Alumno añade:

- ¡Otra vez! (*parece ser que ya están acostumbrados a cuando el profesor escribe en la pizarra, ellos deben copiarlo en sus cuadernos*).

Profesor dice mientras escribe en la pizarra:

- ¡Sin fallos, eh! Lo quiero sin fallos.

Algunos alumnos comienzan individualmente a copiar en sus libretas lo de la pizarra. Profesor termina de plasmar el ejercicio y pasea por el aula. Va mirando lo que hacen los alumnos. Dos chicas están hablando entre sí. Profesor les dice a una de ellas:

- ¡Shhhh! ¡Cristina!

Alumna se calla inmediatamente.

Profesor comienza a recordar y resumir los ejercicios que hicieron en la sesión anterior sobre este mismo tema. Sigue caminando por el aula y ya todos los alumnos están individualmente copiando el ejercicio de la pizarra. Dos chicas de segunda fila comparten los auriculares de un Walkman mientras hacen su tarea. Profesor no les dice nada.

Un alumno pregunta qué quiere decir un término que está escrito. Profesor responde de manera escueta.

Una alumna de las que comparte el Walkman se pone a cantar en voz media. Profesor la escucha, la mira y la manda a callar:

- ¡Shhhh!

Alumna guarda silencio pero sigue con sus auriculares. Profesor los ve y no dice nada.

Un alumno pregunta:

- ¿Cómo se dice "quiénes"?

Otro alumno responde en alto:

- "Who" ¿no? - dice mirando al profesor-

Profesor contesta que sí. Alumno dice efusivamente (*como diciendo "soy el mejor"*).

- ¡¡¡Ohhhh!!!

Profesor se ríe. Ahora va a pizarra y comienza a plasmar otro ejercicio que consiste en añadir los pronombres interrogativos a las frases que él escribe. Termina y le pide a los alumnos que lo hagan. Algunos se dedican a mirar por la ventana. Otros copian el ejercicio.

Las mismas alumnas tienen de nuevo el Walkman en los oídos. Profesor pasa al lado de ellas y se detiene. Interactúa verbalmente en torno al tiempo que hace pero no les dice nada del cassette.

Un alumno se cambia de sitio y se sitúa en las primeras filas. *Parece ser que es para ver mejor*. Profesor no dice nada. Varios alumnos intervienen desde su sitio para que el profesor les aclare lo que está escrito en la pizarra: "Profe, ¿qué dice en la segunda frase?" "Profe, ¿cómo se dice...?"

Dos alumnas están hablando entre sí. Profesor les llama la atención. Alumna le contesta:

- Profe, es que la estoy ayudando.

Profesor contesta:

- ¡Bien!

Algunos alumnos se están riendo en voz alta. Se han formado grupos espontáneos de 4 ó 5 alumnos cada uno. Profesor ahora pasea en torno a la pizarra. Una alumna está hablando en voz muy alta. Profesor le dice:

- ¡A ver Lola, tu libreta!

La alumna que está al lado le dice al profesor:

- Mire profe lo que hemos hecho nosotras.

Profesor lo mira y se va hacia otra parte del aula. Un alumno lo llama repetidas veces para preguntarle dudas. Profesor no le hace caso y va directamente hacia un grupo que habla mucho. Les dice:

- ¡A ver! ¿Qué pasa por aquí?

Alumnos callan un poco. Otro grupo de alumnas habla muy alto además de discutir con un compañero que está delante. Profesor llama la atención a una de ellas:

- ¡Bueno Cristinal, ¡Basta ya! ¿no?

Alumna le contesta al profesor muy enfadada:

- ¡Oh!... Se están riendo de mí y ¿yo no me puedo reír de él?

Profesor les amenaza:

- Bueno, pues se van los dos fuera.

Alumna contesta:

- Pues nos vamos los dos fuera.

Profesor no añade nada más y camina hasta la pizarra. Él mismo comienza a corregir los ejercicios de la pizarra. Lo hace leyendo las oraciones en alto y diciendo el pronombre interrogativo que le falta. Algunos alumnos lo hacen en sus cuadernos pero otros recogen sus cosas (*quedan 5 minutos para que toque el timbre*).

Profesor en una oración dice:

- *My dog ¿no?*, pues ahora va *have...*

Un alumno le da otra posibilidad de un pronombre interrogativo a poner en esa oración. Profesor dice que está mal pero luego rectifica y le da la razón:

- Sí, también puede ser...

Profesor dice en alto después de corregir ambos ejercicios (*los dos los corrigió él a medida que los alumnos lo copiaban en sus cuadernos*):

- ¿Alguna duda? Repásenlo bien porque la semana que viene... (*quiere decir que va a haber un examen*).

Toca el timbre y los alumnos salen muy rápido. En poco tiempo dejan al profesor sólo en el aula. Profesor recoge sus cosas y se marcha (*Es la hora de salida del Instituto*).

### *Miércoles 5 de Abril de 13-14 h. (Sesión 13IS3)*

Profesor entra y va directamente a su sitio. Se queda de pie y permanece en silencio mirando al grupo clase. Permanece en esta situación durante unos 5 minutos. Hay un total de 20 alumnos. Algunos están sacando los materiales de la sesión. Pero casi todos están hablando entre sí en alto. Varios de ellos verbalizan que no quieren sacar los libros y protestan reiteradamente porque vienen de una sesión de Educación Física y dicen que están cansados.

Profesor dice:

- ¡Vale! En lo que ustedes reposan, yo voy escribiendo en la pizarra.

Profesor se gira y comienza a hacerlo. Está plasmando unos ejercicios sobre los adjetivos y los comparativos.

Mientras unos alumnos están comiendo, otros gritan y otros hablan y se levantan. *El ambiente está muy alborotado.*

Profesor vuelve la cabeza de la pizarra. Todos están hablando. Dos alumnos lo hacen a gritos. Profesor le dice a uno de ellos que se cambie de sitio (*antes estaba en segunda fila y ahora lo puso en la última*).

Un alumno pide permiso para ir al servicio. Profesor se lo concede y sigue escribiendo en la pizarra. Los alumnos continúan muy alterados: silban, gritan, hablan alto... Profesor no hace caso. Termina de escribir en la pizarra. Se dirige al grupo clase y les explica brevemente lo que deben hacer en relación a los ejercicios de la pizarra. Cuatro alumnas hablan entre ellas y no atienden.

Profesor termina de explicar y le dice al grupo clase:

- ¡Venga!

Un alumno que está copiando los ejercicios en su libreta (*que son muy pocos*) pregunta qué quiere decir un término de la pizarra. Profesor le contesta:

- Es comparativo de superioridad.

El resto de los alumnos sigue hablando en voz muy alta y generando un ambiente alterado. Profesor no dice nada. El alumno que fue al baño regresa ahora (*han pasado como 10 minutos*). Se sienta en su sitio y profesor no le hace ningún comentario. Ahora profesor va nuevamente hacia la pizarra que queda libre (*hay dos*) y sigue escribiendo más ejercicios. Un alumno dice en tono de protesta:

- ¡Profe, se está pasando!

Profesor responde en tono amenazante y le dice que quedan dos pizarras más escritas como ésa (*en la que él está escribiendo en ese momento*). Alumnos se callan aunque hay dos que siguen protestando en voz baja.

Profesor termina de escribir en el encerado e inicia una pequeña explicación sobre lo que deben hacer. Un alumno pregunta:

- ¿Qué dice en la penúltima? (*se refiere a la oración*).

Profesor le responde con exactitud y en tono seco. Un alumno que desde el comienzo de la sesión no ha hecho nada, pregunta ahora:

- ¿Hay que copiar los dos cuadros?

Profesor que lo ha visto, contesta tajantemente en tono serio y enfadado:

- Sí.

Y se gira bruscamente hacia otro alumno (*como queriendo que al que le contestó note que está enfadado por su comportamiento*).

Todos los alumnos copian ahora individualmente lo que está en la pizarra. Profesor pasea por algunos pupitres (*los de primera fila*). Alumnos están muy alborotados y se dedican a preguntar cualquier cosa aunque sea insignificante. Uno de ellos cuestiona en voz alta:

- ¿Qué es eso profe? (*alumno señala a la pizarra*).

Profesor contesta:

- Es un ejercicio y ya les diré lo que hay que hacer.

Alumno mantiene silencio y sigue copiando.

Otro alumno pregunta:

- Profe, ¿qué significa... (*enuncia el término en inglés*)?

- Excitante -responde de manera seca el profesor-

Una alumna que está cerca de la ventana lleva un rato hablando y saludando a alguien. Profesor la ve y la escucha y no le dice nada.

Ahora comienza a realizar él mismo los ejercicios de la pizarra. Va explicando lo que está haciendo. Intercala preguntas al grupo clase. Nadie contesta y él continúa en su explicación. Varios alumnos intervienen cada vez que escribe un término para preguntarle qué es lo que dice (*parece que no entienden su letra*). Casi ningún alumno está atendiendo. Hablan entre sí. Profesor ahora eleva la voz y dice:

- ¡A ver, atiendan!

Varios alumnos están levantando la mano porque tienen dudas sobre lo que se escribe. El profesor no les hace caso cuando están en esa situación. Ellos pasan directamente a plantear en alto sus interrogantes. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor contesta a algunas preguntas y a otras no. *Se está produciendo una algarabía inmensa.*

Profesor está ahora dando una aclaración general:

- Sólo tienen que contar las sílabas para saber qué hacer. Es que es la única manera de que lo pongas bien en el examen.

Varios alumnos le están llamando para que les corrija lo que tienen hecho. Profesor no acude. Profesor continúa haciendo él en la pizarra los ejercicios. Intercala preguntas a los alumnos. Muy pocos intervienen. Cuando lo hacen, profesor incorpora el término expresado y sigue con la resolución del ejercicio. Intercala en la explicación contenidos que se habían visto en sesiones anteriores recordándoselo explícitamente a los alumnos.

Pocos alumnos están atendiendo. *El ambiente sigue estando muy alborotado.*

Profesor finaliza la corrección de los ejercicios (*duró aproximadamente 10 minutos*) y les marca otra tarea a los alumnos.

- Escriban frases con las palabras escritas en la pizarra.

De repente, cambia de parecer y les dice a los alumnos que se van a hacer las oraciones de forma oral. Profesor comienza a señalar a los alumnos según su criterio (*está eligiendo a los que se están más callados y a los de primera fila*). Mientras los alumnos intervienen bajo la petición del profesor, el resto habla en voz alta. Profesor ahora ha elegido a uno de la última fila. Casi todos los compañeros siguen hablando. Ahora le pregunta a una alumna. Ésta exterioriza con sus gestos no estar concentrada por el ruido que hay. Se queda unos instantes pensando. Profesor no le dice nada y le pregunta a otra alumna.

Muchos alumnos han recogido ya sus cosas. Algunos de ellos sin haber terminado los ejercicios de la pizarra. Ahora suena el timbre. Todos salen con mucha rapidez del aula. Profesor se queda solo, recoge sus cosas, borra la pizarra y sale del aula.

### *Miércoles 26 de Abril de 13-14 h. (Sesión 13IS4)*

Profesor entra en el aula. Hay 22 alumnos. Todos siguen hablando en alto. Profesor se dirige a ellos mandándoles a callar en voz alta. Sólo un alumno calla. El resto continúa igual: unos gritan, otros se levantan, dos están comiendo un chupa-chups y todos hablan entre sí. Profesor vuelve a elevar la voz y a pedirles que se callen. Una alumna que estaba riéndose a carcajadas, se calla. Los demás compañeros siguen hablando aunque ya un poco menos. Profesor pregunta:

- ¿Ya puedo empezar?

Un alumno contesta:

- Sí.

Profesor añade con cara de enfado:

- ¡Muy bien!

Se dirige a la pizarra e inicia una explicación (*verbos irregulares*):

- De los verbos irregulares, saben que hay 3 columnas ¿no? Por ejemplo, de "Stop"..., el pasado sería "Stopped".

Va lanzando preguntas a los alumnos. Alumnos responden pero diciendo cada uno una cosa diferente y hablando a la vez. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor responde sólo a algunas aportaciones realizadas. Un grupo de alumnas que se sienta en primera y segunda fila plantea varias preguntas al profesor. Éste no da respuesta a todas (*es que se formulan a la vez y sin mucho orden*).

Un alumno está llamando con insistencia al profesor. Éste no le contesta. Alumno, a pesar de ello, le formula una cuestión en alto desde su sitio. Los compañeros de al lado le contestan (*con cierta irritabilidad*).

En la última fila hay un alumno que tiene puesta la capucha de su chaquetón. Profesor ahora, interrumpe la explicación y le dice:

- Si te quitas la capucha, te llegará mejor mi voz.

Alumno se la quita y nadie hace más comentarios al respecto. Profesor continúa la explicación. Permanece al lado de su mesa o delante de la pizarra. Sigue intercaldando preguntas a los alumnos para que le den un ejemplo. Éstos continúan aportándolos pero sin mucho orden. Profesor a algunos de ellos le responde:

- ¡Bien! ¡Otro ejemplo! -dice ahora señalando una palabra de la pizarra- ¿Y esto sería presente o pasado?

Una alumna está ahora girándose hacia la compañera de atrás y hablando mucho con ella. Profesor interrumpe explicación y, sin hacerle ningún comentario, le pide que se cambie de sitio. Alumna se ríe y no le hace caso. Profesor queda quieto y parece estar a la espera de que la chica le obedezca. Pasan unos minutos. El resto del alumnado habla muy alto. Por fin la alumna se cambia de sitio. Profesor retoma la explicación:

- ¡Bien!, ¿Cómo hacemos una oración interrogativa?



Un alumno contesta, pero los demás siguen hablando constantemente y no hacen caso a la explicación ni del alumno ni del profesor. Profesor continúa su discurso. Está comentando las oraciones explicativas.

- Si en presente utilizáramos..., en pasado utilizaremos...

Empieza de repente a oírse un silbido. Profesor pregunta:

- ¿Quién está silbando?

Un alumno levanta inmediatamente la mano. Profesor lo mira con cara de enfado. Alumno se calla. Profesor continúa su explicación. La concluye y avisa que va a marcar unos ejercicios. Un alumno dice en voz alta:

- Póngalos fácil.

Otro compañero se suma a esta petición:

- Sí, profe, póngalos fácil.

Profesor da instrucciones de lo que deben hacer. Comienza a dictarles oraciones inventadas por él y les pide que las hagan en pasado. Para construir esas oraciones, profesor va cogiendo un verbo irregular de una lista que figura en el libro de texto. Está paseando por el aula. Ahora todos los alumnos están callados. Copian lo que el profesor les va dictando.

De repente un alumno le habla mal a una compañera y se enfrascan en una discusión. Profesor no dice nada y sigue dictando. Lo está haciendo muy rápido. Varios alumnos se quedan atrás y le piden al profesor que repita lo que ha dicho. Éste lo hace hasta dos veces seguidas.

Han pasado varios minutos. Profesor sigue dictando oraciones. Varios alumnos le están diciendo reiteradamente:

- Ya está ¿no?

Profesor termina de dictar (*ha sido un total de 12 oraciones*). Va a la pizarra y escribe lo que deben hacer con ellas (*además de haberlo dicho oralmente desde el principio*).

Un alumno protesta:

- ¡Nos, todo eso! ¡Lo hubiera dicho al principio para dejar hueco!

Profesor lo escucha y no le dice nada (*pone cara de resignación*). Todos hablan en alto. Varios preguntan una y otra vez qué pone en la pizarra. Profesor responde de manera escueta.

Ahora le dice a los alumnos que va a darles el significado de los verbos de las oraciones para que lo hagan más rápido.. Él está al lado de su mesa. Nombra el primer verbo. Señala a una alumna para que le diga su significado. El resto copia. Mantiene esta dinámica con todos los verbos de las oraciones. Si esta chica -que siempre es la misma- no sabe proporcionar el significado, profesor se encarga de ello. Ahora hay silencio y todos están copiando.

Profesor advierte a voz en alta:

- ¡Voy rápido eh! Quien no lo coja, lo siento.

Dos alumnas hablan sin cesar. Profesor le dice a una de ellas (*a la misma que cambió de sitio antes*):

- ¡Lola, te voy a poner fuera!

Alumna sorprendida pregunta:

- ¿Por qué?

- Por hablar -contesta el profesor.

Alumna dice protestando:

- ¡Si yo estaba hablando de eso! (*se refiere al ejercicio que están haciendo*).

Profesor no dice nada, pero tampoco pone fuera a la alumna. El resto del grupo clase ha vuelto a hablar en alto. *Hay mucho ruido ambiental*. Varios alumnos se están levantando. Profesor advierte:

- ¡Si no se callan, sigo a toda velocidad!

Los alumnos bajan la voz pero pronto siguen hablando alto. La misma alumna a la que le dijo que le iba a poner fuera, se pone a hablar con dos más. Profesor se dirige hacia ellas y en tono muy enfadado pide a las tres que se vayan del aula. Los demás compañeros se callan inmediatamente. Se miran unos a otros. Dos hablan en flojo y se ríen (*no parecen sorprendidos de esta acción*).

Las tres chicas están recogiendo sus maletas. Se van de la clase. El alumnado comienza a hablar de nuevo. Profesor manda a callar:

- ¡Shhhh!

Alumnos obedecen. Una chica de la segunda fila está llamando a la de delante. Ésta se gira y comienzan a hablar. Están aclarando una duda del ejercicio. Profesor las ve y no dice nada; continúa con la traducción de los verbos irregulares.

Una alumna levanta el dedo y pregunta al profesor por la traducción de algunos verbos. Aclara que no ha podido escuchar muy bien todas las traducciones. Profesor no hace caso. Alumna se pone a hacer otra cosa: jugar con el móvil.

Ha terminado la traducción de los verbos. Los alumnos comienzan a hacer el ejercicio individualmente. Profesor va de un pupitre a otro mirando las producciones. Ahora se dirige a la pizarra y comienza a borrarla.

Algunos alumnos están recogiendo sus cosas (*quedan 5 minutos para la salida del centro*). De pronto, el profesor (*a pesar de que los alumnos no han terminado de hacer el ejercicio*) se sienta en su sitio y dice que va a decir la nota de un examen (*lo hicieron hace unos días*). Luego añade:

- A los que tengan la mochila cerrada, les voy a quitar un punto.

Los alumnos corriendo sacan sus cosas y las ponen encima de la mesa. Miran al profesor con cara de desespero para que les dé la nota. Hay silencio. Se permanece así unos minutos. Ahora el profesor dice:

- Hoy no, se han portado muy mal.

Alumnos ponen cara de resignación. Unos siguen haciendo los ejercicios marcados, otros permanecen quietos sin hacer nada y otros hablan entre ellos. El profesor está interactuando verbalmente con una alumna que ha venido a su mesa.

Suena el timbre y alumnos salen rápidamente del aula. Profesor sale minutos después.

### *Miércoles 3 de Mayo de 13-14 h. (Sesión 13IS5)*

Alumnos y profesor están entrando a la vez en el aula. Éste va a su sitio. Una alumna se dirige hacia él (*parece que es la delegada*) y comienzan a interactuar verbalmente. Hay un total de 20 alumnos. Todos hablan entre ellos y se levantan. Pasan los minutos y continúa la misma situación. Han transcurrido ya 15 minutos. Hay mucho alboroto en el aula. Profesor ahora manda a callar. La alumna que hablaba con él se sienta en su sitio.

Profesor pide al grupo clase que abran el libro por una página determinada. Alumnos lo van haciendo. Profesor comienza -sentado en su sitio- a traducir en voz alta un texto que figura ahí. Trata sobre lo que desayunan los ingleses. Casi nadie está atendiendo, todos están hablando. Profesor advierte:

- ¡Hago la traducción una vez nada más! ¿eh?

Profesor ve que una alumna no tiene libro de texto y le dice:

- Pino ¿tu libro?

Alumna contesta:

- No tengo.

Profesor la mira unos instantes y hace un gesto de desprecio. Continúa con la traducción del texto. Dos alumnos dicen varias veces:

- ¡Espere, profe! (*profesor va muy rápido*).

Profesor se detiene, se levanta de su asiento y se pone a dar vueltas en torno a la pizarra mientras traduce el texto de forma más pausada. Intercala referencias cercanas para aclarar el significado de lo que traduce:

- Lo típico ¿no?... se compran las papas y el refresco.

Los alumnos preguntan constantemente:

- ¿Cómo es...? ¿Eso qué es? ¿Qué significa...?

Ya hay más silencio. Casi todos están escuchando cómo traduce la lectura pero *el ambiente es pasivo, nadie aporta nada*. Profesor sigue intercalando aclaraciones basadas en referencias cercanas a las vivencias de los alumnos:

- Es una coca-cola, un seven up...

Dos alumnos no hacen ni caso a la traducción y hablan sin parar entre ellos. Profesor no dice nada. Ha terminado la traducción. Le pide ahora a los alumnos que respondan a las preguntas que pone en el libro de texto sobre lo que él acaba de traducir. Comienza a decirlas en alto. Los alumnos espontáneamente las van contestando. Lo hacen a la vez y sin guardar turno de palabra. Él va diciendo si está bien o mal. Se dirige verbalmente ahora a una alumno que no atendía mucho y le comenta:

- ¡A ver Pedro!, ¿Qué significa...?

Profesor a la vez que pregunta, va poniendo en la pizarra las palabras en inglés. Alumno contesta bien. Profesor añade efusivamente:

- ¡Exactamente, muy bien!

Se terminan las preguntas. Profesor manda a los alumnos un nuevo ejercicio. Se trata de poner en inglés en cada libreta lo que cada alumno ha desayunado hoy.

Dos alumnos dicen inmediatamente:

- Profe, nosotros no hemos desayunado hoy.

Profesor aclara:

- No importa, pongan lo que desayunarían.

Profesor escribe en la pizarra una oración alusiva a lo que acaba de marcar, y añade:

- Esto es lo que hay que hacer ahora. ¡Venga!

Los alumnos comienzan a escribir en sus libretas. Dos alumnos están jugando a lanzarse el estuche de uno a otro. Nadie les dice nada. Todos hablan en alto. Profesor pasea por el aula y va mirando las producciones. Se ha detenido en un pupitre. Está interactuando con dos alumnos. El resto habla ahora en voz muy alta, algunos gritan y otros se levantan. *El ambiente está un poco enloquecido.*

Profesor mira ahora a uno de los que se estaban tirando el estuche (*llevan como diez minutos haciéndolo*). Sólo a uno de ellos -el que miró- le dice que se vaya de clase y que pase por dirección. El alumno, mientras protesta, comienza a recoger sus cosas y se marcha. Nadie hace ningún comentario.

Profesor, con gesto de cansancio, se sienta en su mesa y se pone a hablar con los alumnos que tiene delante de él sobre los ejercicios marcados.

Una alumna llama al profesor y le dice que ya ella terminó. Profesor la mira, asiente con la cabeza y sigue hablando con los alumnos que tiene delante. El resto de los alumnos habla en voz alta. Profesor intercala en dos ocasiones un "¡Shhhh!" y continúa interactuando con los alumnos de primera fila.

De repente, el profesor dice en alto cuándo es la fecha del examen (*según él, la está recordando*). Unos alumnos le piden que repita la fecha de cuándo es. Profesor no lo hace. Está comentando los contenidos que van a entrar. Los alumnos hablan entre sí y parecen no escuchar.

Faltan 10 minutos para que termine la sesión y algunas alumnas ya han recogido y cerrado sus maletas. *Vuelve a haber mucho alboroto en el aula.* Profesor advierte al grupo clase:

- ¡Se están portando muy mal!

Pero ellos siguen con sus risas, gritos... Profesor les dice ahora que va a comenzar a apuntar a todo el que esté hablando. Comienza a hacerlo. Los alumnos poco a poco se van callando. Profesor advierte:

- ¡Si siguen hablando, sigo poniendo negativos!

Los alumnos se callan completamente.

Profesor dice:

- Bueno, después diré quién no hace falta que se examine (*faltan 2 minutos para que termine la sesión*).

Los alumnos que han recogido sus cosas están charlando y algunos juegan entre ellos. Profesor sigue hablando con un alumno de primera fila. Suena el timbre y los alumnos salen apresurados. Profesor se va del aula un minuto después.

### *Miércoles 10 de Mayo de 13-14 h. (Sesión 13IS6)*

*La sesión de hoy está centrada en la realización de un examen que previamente se ha fijado.*

Profesor entra al aula y comienza a colocar a los alumnos en filas de uno. Éstos hablan entre ellos. Han comenzado a guardar sus cosas. Conforme el profesor les va entregando una hoja fotocopiada (*suponemos que con las preguntas del examen*) van callando. Hay un total de 21 alumnos.

Profesor está dando indicaciones de cómo deben realizar este examen:

- Lo hacen si quieren en lápiz y me lo entregan en bolígrafo. Silencio todo el mundo.

Los alumnos comienzan a hacer el examen individualmente. De pronto, suena un móvil pero el profesor no dice nada. La alumna dueña del móvil lo apaga y sigue haciendo el examen. Profesor está pasando lista sentado desde su mesa.

Dos alumnos, casi a la vez, han mirado su reloj con cara de preocupación. Profesor expresa:

- No se preocupen por el tiempo, tienen de sobra.

Un alumno pregunta al profesor:

- ¿Y esto? (*señala un ejercicio concreto del examen*).

Profesor va al pupitre del alumno y le dice:

- Lo vimos en la última lección.

Profesor se va otra vez a su mesa. El mismo alumno vuelve a preguntar:

- ¿Y Stop?

Profesor contesta:

- Esos son verbos que están en la lista.

El resto de los compañeros está en silencio. Una alumna se levanta y va a la mesa del profesor. La alumna le pregunta algo. Profesor contesta:

- ¡Fíjate en el verbo! (*no dice nada más*).

Han pasado 20 minutos. Un alumno acaba de terminar su examen. Lo entrega al profesor y le pide permiso para sentarse en su sitio al lado de su compañero de aula. Profesor le contesta afirmativamente. Alumno lo hace.

Una alumna levanta el dedo y pregunta en voz alta al profesor, el significado de algunas palabras. Éste le contesta de la misma forma. El resto de los compañeros, cuando ésto sucede, deja de escribir y atiende a lo que se comenta. Otra chica vuelve a hacer lo mismo y se repite la misma situación con el profesor y sus compañeros.

Dos alumnos están consultando su libreta y el libro mientras realizan el examen. También se comentan en voz baja algunas cuestiones. Profesor no los ve.

Profesor está corrigiendo en su mesa los exámenes de otros alumnos que también han terminado.

El primer alumno que terminó y que se sentó con su compañero, le está diciendo a éste cómo hacer el examen. Lleva así todo el tiempo. Profesor parece no darse cuenta.

Dos alumnas que están justo dos filas delante de la mesa del profesor se están copiando también mirando sus libretas y hablando flojito entre ellas. Profesor parece no darse cuenta.

Un grupo de alumnos que ha terminado mira constantemente su reloj.

Algunos se recuestan encima de la mesa. *Da la impresión de que están aburridos*. Miran para todos los lados y tienen ya sus cosas guardadas.

A un alumno se le caen las cosas de su mesa (un libro, una raqueta que estaba debajo de la mesa...) y los demás se alborotan pero vuelven en seguida al examen. Profesor no dice nada. El alumno que nada más empezar planteó una duda, ha vuelto a hacer lo mismo nueve veces más. En todas las ocasiones el profesor le ha respondido.

Faltan tres alumnos para entregar el examen y los demás ya están hablando alto entre ellos.

Profesor les llama la atención y los alumnos bajan la voz.

A otra alumna le suena el móvil y el profesor dice:

- ¡Déjense ya de ruiditos con el móvil!

Los alumnos se ríen (*menos los que todavía están haciendo el examen*) y siguen hablando. Vuelve a sonar un móvil y el profesor dice enfadado y en tono amenazante:

- ¡Cómo vuelva a oír un móvil...!

Alumnos vuelven a hablar muy alto. Profesor añade:

- Respeten, que hay compañeros todavía haciendo el examen.

Alumnos bajan la voz. Faltan 5 minutos para terminar la sesión. Acaba de entregar el examen el último alumno. Profesor advierte que no se puede salir hasta que no suene la sirena. Varios alumnos expresan en alto su protesta. Todos están hablando y han recogido sus cosas. Suena el timbre y los alumnos salen rápidamente del aula. Profesor se va también rápido.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	
Curso	3º ESO
Área	Ciencias de la Naturaleza

*Viernes 17 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 13NS1)*

*(Durante toda la sesión permanece en el aula, al lado de la observadora que registra esta información, una alumna de prácticas del Curso de Cualificación Pedagógica. Lleva asistiendo varias semanas).*

Profesor entra en el aula, se sitúa de pie frontalmente hacia los alumnos y les dice que vayan leyendo la fotocopia (*todos la tienen, suponemos que fue entregada en sesiones anteriores*). Les anuncia que él va a salir un momentito para tratar de solucionar los problemas que tiene con el retroproyector. Hay un total de 15 alumnos pero están llegando más poco a poco.

Los alumnos están solos. Están sentados en parejas excepto los de la fila de atrás que forman una línea con tres compañeros y tres más que todavía están solos. Pocos alumnos están individualmente leyendo la fotocopia. El resto charla con el compañero pero de manera tranquila. Se oye un murmullo de habla suave. Continúan incorporándose nuevos alumnos al aula.

Han pasado cinco minutos en esta situación. Aparece el profesor con un retroproyector en la mano. Lo deja en su mesa. Se dirige al grupo clase y le recuerda el plan de tareas previsto que debe realizar. Hace alusión a dos opciones: hacer un resumen de la clase de hoy junto con la fotocopia entregada o realizar un trabajo. Alumnos escuchan y no hacen comentario. Están todos en silencio.

Profesor se dirige a un alumno y le pide que se siente en otro sitio ya que de lo contrario no va a ver bien lo que se va a proyectar. Alumno obedece. Ahora está advirtiéndole que no escriban nada en la fotocopia para poder entregarla en el trabajo. Profesor, de repente, vuelve a salir del aula (*parece que está fundida la lámpara del retroproyector*). No da justificación al alumnado. Éstos quedan nuevamente solos pero siguen tranquilos.

Pasan pocos minutos. Profesor regresa. Recuerda nuevamente las dos opciones. Insiste en que sean ellos los que decidan hacer una cosa u otra en función de lo que les guste más. Nadie pregunta nada. Profesor da ahora instrucciones sobre cómo deben tomar los apuntes; les advierte que no apunten todo. Hay una pareja de alumnos que está hablando entre ellos mientras profesor da esas instrucciones.

Profesor continúa anunciando:

- Lo que voy a darles hoy es una charla que puede orientarles porque el tema de hoy es una optativa del año que viene. Voy a ir explicando las preguntas que contestarán en la fotocopia. No se preocupen por anotar cosas concretas, sino ideas.

*El ritmo de habla del profesor está siendo muy rápido.* Nadie hace ninguna pregunta. Hay silencio. Comienza en este momento la explicación del tema en sí mismo ("Educación Ambiental y la Contaminación Atmosférica").

A la vez, va proyectando imágenes en el retroproyector. Se sitúa de pie mirando frontalmente al grupo clase.

Intercala mensajes como éste:

- Ustedes son jóvenes que tienen responsabilidad. ¿Han pensado que votarán en las próximas elecciones?

Los alumnos atienden y escuchan. Una pareja de atrás hace pequeños comentarios entre sí, pero son muy breves. Profesor sigue con su exposición. Las transparencias se suceden de manera rápida. Su ritmo de habla continúa siendo también rápido. Comenta ahora:

- Nosotros peleándonos por acumular riqueza y el universo en peligro.

Continúan todos en silencio. Ahora intercala que en la fotocopia hay un resumen de lo que él está explicando. Vuelve a decir que no hace falta que copien todo pero que al menos apunten algo. Hace una breve pausa en su discurso (*parece que es para darles tiempo a que anoten ya que casi todos los alumnos han comenzado a hacerlo*). Vuelve a repetir la última idea que explicó. Retoma la línea de su discurso. Algunos alumnos han quedado haciendo anotaciones. El resto sólo mira y parece escuchar. La pareja que antes hacía comentarios, vuelve otra vez a lo mismo pero sin parar. Profesor no le dice nada. Continúa con la explicación y con la sucesión rápida de transparencias.

Se está explicando ahora el efecto invernadero a partir de los tomateros y la forma de cultivarlos en Canarias.

Presenta ahora una transparencia y avisa que ahí se refleja lo que podría ser la pauta del trabajo que pueden hacer, pero advierte que no se la va a entregar ya que les daría el trabajo hecho.

Un alumno dice en voz alta:

- Profe, va muy rápido.

- Esto es una conferencia -aclara el profesor-. Sólo quiero que conozcan el tema para que sepan los problemas que hay. Cuanto más conocemos menos sabemos. Sólo quiero que oigan algo sobre el tema para que así les entren ganas de seguir estudiando... no estoy explicando.

Ahora profesor le dice a la pareja que habla de manera permanente:

- ¿Querías contar algo sobre la lluvia ácida?

- No, no -responde una de ellas-

- Si quieres, espero.

- No...

Las chicas callan. Él retoma la explicación. Aparece un término inglés en lo expuesto: "smog". Profesor pregunta al grupo clase:

- Ustedes saben inglés... ¿qué significa "smog"?

Todos los alumnos contestan al unísono. Profesor incorpora el significado a la explicación y continúa en la misma línea. Dos alumnos se pasan una pequeña información en voz baja. Otro le da un papel al compañero. El resto permanece en silencio. *El contenido de lo explicado en este momento ("los clorofulos que destrazan la capa de ozono ") es muy interesante. Transmite la información narrándola, como si de un cuento se tratara.*

Profesor da por terminada la explicación. Anuncia:

- A la gente que le guste este tema puede pasar si quiere por el seminario y yo le doy más información.

Nadie dice nada. Añade a esta invitación:

- Yo no he dado nunca una clase así. La finalidad ha sido simplemente informarles... Las ciencias son las humanidades de nuestro tiempo... Estoy defendiendo mi asignatura como optativa. Si les gusta cojan esa optativa. Lo fácil es aprobar lo que gusta...

Nadie pregunta nada. Continúa el silencio. Profesor retoma nuevamente lo que deben hacer los alumnos a partir de la información de hoy. Expresa que se conforma con que 5 ó 6 hagan el trabajo pero que no sea cumplir sólo y que si no les gusta que no lo hagan. De forma rápida da instrucciones para realizarlo. Suena el timbre. Todos recogen y se levantan. Profesor hace lo mismo y sale del aula.

### *Viernes 7 de Abril de 8-9 h. (Sesión 13NS2)*

Profesor entra en el aula y va directamente a su sitio. Le dice a los alumnos la unidad que van a ver en esta sesión (*La Materia: Los Sistemas Materiales*). Alumnos en su gran mayoría preparan sus materiales para esta sesión (*libreta y libro de texto*) y hablan entre ellos.

Profesor dice a alumnos que hoy empiecen a escribir en una nueva hoja de la libreta de ciencias puesto que van a empezar un tema nuevo. Profesor escribe en la pizarra y alumnos lo copian (*parece que ya saben la dinámica de la sesión, ya que desde que el profesor comenzó a escribir en la pizarra, los alumnos se dedicaron a copiarlo en sus cuadernos aunque no se les dijera*).

Cuando profesor termina de escribir en la pizarra el tema a abordar y los epígrafes que van a estudiar de él, les reparte una hoja donde se reflejan los contenidos, los criterios de evaluación y algunas actividades iniciales del tema en cuestión.

Sólo dos alumnos lo leen, el resto está hablando entre ellos aunque en voz baja.

Profesor manda a que se hagan grupos. No da instrucciones para ello. Alumnos lo hacen siguiendo el criterio de cercanía. Se están formando grupos de tres, dos y cinco componentes. Sin que concluya la nueva disposición, profesor va leyendo en voz alta el contenido de la hoja que ha entregado a la vez que añade algunas explicaciones adicionales.

Todavía hay alumnos que no se han colocado. Unos pocos (no del mismo grupo) parece que escuchan; están anotando en la fotocopia lo que explica el profesor. El resto habla entre sí pero no en voz alta. Una alumna dice desde su sitio:

- Profe, ¿puede cerrar la ventana? (*parece que se siente molesta porque está entrando mucho viento*).

- Enseguida, sí. -responde a la vez que lo hace-

Profesor mientras explica, detiene la mirada en un chico y le dice:

- ¿Ves la pizarra?

Alumno contesta:

- Sí.

Han pasado 10 minutos. Los alumnos ya están distribuidos y sentados. Hay 6 grupos. Profesor les da ahora algunas normas para la puesta en común. Alumnos escuchan, no dicen nada y continúan en el mismo sitio donde se decidieron poner.

En este momento entra un alumno al aula. Lo hace en silencio, se sienta directamente en un grupo de los que se han formado y saca su material (hay un total de 20 alumnos). Profesor le da una fotocopia de las que repartió y no le hace ningún comentario. Profesor retoma la lectura y explicación de la hoja que tienen los alumnos.

Ha terminado ya de leer y explicar y está diciendo a los alumnos que deberían pegar o grapar esa hoja a su libreta para así no perderla.

Una chica está girada hacia atrás y charla animadamente con su compañera. Profesor le dice:

- ¿Querías añadir algo? (*se refiere a su explicación*).

Alumna dice sorprendida:

- No.

Profesor añade:

- ¡Ah... pues atiende!

Alumna obedece. Todos están ahora en silencio. Profesor, de pie delante de la pizarra, vuelve a explicar, ahora sin acompañarse de la lectura, la información de la fotocopia. Está incidiendo sobre todo en los contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes que se van a trabajar.

*Su ritmo de habla es rápido.* Comienza a preguntar a cada alumno sus dudas. Éstos van diciéndolas. Profesor responde a todos. En estas aclaraciones intercala preguntas al grupo clase. Responden pocos alumnos.

Profesor comenta al grupo clase:

- A medida que aprendan algo pónganle una "X" al lado. (*se refiere a que, como estrategia de autoevaluación, conforme se realizan las actividades de este tema y se consigue así algunos de los contenidos programados, ellos pueden ir marcándolo como señal de que se ha adquirido*).

Profesor da por finalizada la explicación. Se dirige ahora a un alumno que está al final del aula y permanece solo, sin grupo (*según comentario posterior del profesor es porque está en espera de sus compañeros que hoy no han venido*). Le solicita que vaya a buscar a Dirección 6 hojas DIN-A3 que se precisan para el trabajo en grupo que se va a hacer. Alumno obedece.

Profesor le dice al grupo clase que pueden empezar a realizar individualmente las actividades iniciales propuestas en la fotocopia que les ha entregado.

Regresa el alumno que fue a por el material solicitado. Sin que nadie le diga nada, él mismo reparte una a cada grupo.

Profesor anuncia que el resultado de las actividades iniciales lo reflejen en la hoja DIN-A3, porque luego esas aportaciones individuales las sintetizarán en una opinión de grupo. Añade que cada portavoz es el que lo escribirá todo en la hoja.

Los alumnos comienzan a hablar entre sí. El ambiente se hace muy distendido: están eligiendo internamente cada portavoz.

Profesor insiste en que comiencen ya a realizar las actividades. Alumnos lo hacen, excepto el que fue a por el material que continúa sólo y se dedica a observar a sus compañeros. Profesor pasea por el aula. Va observando las producciones.

Profesor dice en voz alta en qué dirección deben escribir en la hoja de DIN- A3. Lo hace cogiendo la hoja vacía de uno de los grupos mientras simula escribir en la dirección indicada. Advierte que es para que les dé para todas las actividades.

Un alumno pregunta:

- ¿Ponemos la fecha y todo?

Profesor contesta tajantemente:

- Sí.

Profesor apura verbalmente a los alumnos para que hagan las actividades (*el ambiente se hace un poco estresante: el profesor habla rápido y les da prisas*):

- Háganlo rapidito porque si no, no nos da tiempo de hacer la experiencia (*se refiere a un experimento de laboratorio que quiere que vean hacer*).

Profesor ahora apunta en su bloc los miembros de cada grupo a la vez que los enumera. Cuando llega a enumerar al grupo 6 (*el último*), una alumna protesta:

- ¡Jol!, siempre somos las últimas.

Profesor añade:

- El número 6 es precioso, además, los últimos serán los primeros. El 6 es el número de los ciegos.

Las alumnas sonríen y siguen trabajando en silencio.

Dos alumnos hablan entre sí, aunque la mayoría del grupo-clase está en silencio. Profesor eleva la voz y les llama la atención:

- ¡Por favor!

Alumnos están en un casi silencio (*aunque hablan muy bajo entre sí para tomar las decisiones que competen al grupo*).

Profesor ahora va pasando por las mesas y deja en cada una unos materiales (*plomo líquido en un bote y un trozo de hierro*). Les pide que los vayan observando porque luego tendrán que decir si es sólido o líquido.

Un alumno plantea una duda respecto a las actividades iniciales que marcó. Profesor responde:

- Si yo les digo la respuesta, no ponen lo que ustedes piensan, que es lo importante.

*El ambiente ahora es muy relajado y participativo. Los miembros de los diferentes grupos se pasan información que parece estar relacionada con la tarea que deben hacer.* Han pasado 20 minutos. Profesor anuncia que da por terminado el tiempo para hacer las actividades iniciales:

- ¡Muy bien!

Los alumnos dejan lo que están haciendo (*aunque algunos todavía anotan porque compañeros*). Profesor pasea por el aula. Va observando las producciones.

Profesor dice en voz alta en qué dirección deben escribir en la hoja de DIN' A3. Lo hace cogiendo la hoja vacía de uno de los grupos mientras simula escribir en la dirección indicada. Advierte que es para que les dé para todas las actividades.

Un alumno pregunta:

- ¿Ponemos la fecha y todo?

Profesor contesta tajantemente:

- Sí.

Profesor apura verbalmente a los alumnos para que hagan las actividades (*el ambiente se hace un poco estresante: el profesor habla rápido y les da prisas*):

- Háganlo rapidito porque si no, no nos da tiempo de hacer la experiencia (*se refiere a un experimento de laboratorio que quiere que vean hacer*).

Profesor ahora apunta en su bloc los miembros de cada grupo a la vez que los enumera. Cuando llega a enumerar al grupo 6 (*el último*), una alumna protesta:

- ¡Jol!, siempre somos las últimas.

Profesor añade:

- El número 6 es precioso, además, los últimos serán los primeros. El 6 es el número de los ciegos.

Las alumnas sonríen y siguen trabajando en silencio.

Dos alumnos hablan entre sí, aunque la mayoría del grupo-clase está en silencio. Profesor eleva la voz y les llama la atención:

- ¡Por favor!

Alumnos están en un casi silencio (*aunque hablan muy bajo entre sí para tomar las decisiones que competen al grupo*).

Profesor ahora va pasando por las mesas y deja en cada una unos materiales (*plomo líquido en un bote y un trozo de hierro*). Les pide que los vayan observando porque luego tendrán que decir si es sólido o líquido.

Un alumno plantea una duda respecto a las actividades iniciales que marcó. Profesor responde:

- Si yo les digo la respuesta, no ponen lo que ustedes piensan, que es lo importante.

*El ambiente ahora es muy relajado y participativo. Los miembros de los diferentes grupos se pasan información que parece estar relacionada con la tarea que deben hacer.* Han pasado 20 minutos. Profesor anuncia que da por terminado el tiempo para hacer las actividades iniciales:

- ¡Muy bien!

Los alumnos dejan lo que están haciendo (*aunque algunos todavía anotan porque no han terminado*). Profesor está de pie en la pizarra con los materiales que acaba de pasar por las mesas.

Profesor identifica cada material que tiene en sus manos y pregunta:

- El plomo que está aquí, ¿es sólido o líquido? ¿y el hierro?

Un alumno le contesta (*de la última fila*):

- El plomo es líquido, y el hierro es sólido.

Profesor añade:

- ¡Bien!

Profesor pide ahora atención porque va a realizar una experiencia con un poco de magnesio que tiene en su mesa. Los alumnos mantienen un silencio absoluto. Profesor comienza a realizarla (*el efecto deseado parece que está tardando en evidenciarse*). Profesor añade:

- Hay que tener paciencia en las ciencias.

Algunos alumnos sonríen. Por los gestos expresados, todos están en actitud de espera. De repente comienza a salir fuego del magnesio. El grupo clase al completo verbaliza comentarios de sorpresa. Profesor explica lo que se ha realizado.



Ahora éste avisa que se va a realizar la puesta en común de las actividades iniciales que mandó. Advierte al grupo clase:

- Hay que escuchar y respetar todas las ideas.

En lo que el profesor dice esto, la mayoría de los alumnos están alborotados por la experiencia que acaban de ver (*sobre todo tres alumnas*). Profesor añade en tono de enfado:

- ¡Están pasando en moto de lo que yo digo!

Alumnas se callan inmediatamente.

Profesor añade:

- ¡Actitud positiva! Sin molestar... señoritas perdonen.

Las alumnas no dicen nada y atienden. Profesor comienza a decir:

- En la nevera de mi casa el agua es sólida ¿por qué? Aquí hay un conjunto de gases que me envuelven (*aire*) ¿por qué?

Un alumno contesta correctamente y profesor le da la enhorabuena. Profesor vuelve a plantear una cuestión relacionada con las actividades realizadas. Intervienen espontáneamente pocos alumnos. El resto del grupo clase está hablando en voz alta. Continúan sentados en función de los grupos formados. Profesor dice en voz alta:

- ¡Estamos mejorando nuestra puesta en común!

Los alumnos mantienen silencio momentáneo, pero vuelven a hablar. Profesor dice a un alumno que está hablando en voz alta :

- Me voy a enfadar contigo en serio.

Alumno se calla y atiende. Profesor añade:

- ¡Muy bien, eso me gusta!

Suena el timbre y los alumnos comienzan a recoger sus cosas. Profesor advierte que deben dejar las mesas en su sitio. Los alumnos lo hacen y salen del aula. Profesor sale minutos después.

### *Lunes 10 de Abril de 10-11 h. (Sesión 13NS3)*

Profesor entra en el aula. Hay 22 alumnos. Hablan alto y la mayoría está fuera de su sitio. Profesor dice elevando la voz desde su sitio:

- ¡Tienen que ser autónomos!, ¡Se tienen que disciplinar!

Alumnos no hacen caso y siguen hablando, riéndose entre ellos, gritando y levantándose. Profesor deja sus cosas en su mesa y se pone a dar vueltas por el aula mientras habla de lo que van a hacer hoy: terminar de hacer las actividades iniciales y corregirlas.

Alumnos poco a poco se van poniendo en grupos (*casi todos son los mismos que en la sesión anterior*) y va disminuyendo el alboroto del aula.

Profesor hace un breve resumen de la sesión anterior. Les anuncia que les va a dejar un tiempo para que terminen los ejercicios.

Cada portavoz del grupo saca la hoja DIN-A3 y el grupo comienza a hablar para llegar a una sola opinión (*de eso tratan casi todas las actividades iniciales que marcó el profesor*). El alumno que en la sesión anterior se sentaba sólo "en espera de sus compañeros", esta vez se sienta con un grupo de alumnas. Realiza anotaciones en una hoja de DIN-A3 que no es la misma que tienen sus compañeras. *Parece que trabaja al margen de este grupo aunque está físicamente con él.*

Profesor da prisas a los alumnos para que hagan lo que les falta:

- ¡Venga, rapidito!

Mientras los alumnos hacen la actividad en grupo (*hablan muy bajito entre ellos*), el profesor hace anotaciones en pizarra. *El ambiente está muy tranquilo.*

Han pasado 15 minutos. Profesor advierte que van a hacer la puesta en común de todos los grupos y que cuando el portavoz esté hablando, no puede hablar nadie para así escucharle. Alumnos no dicen nada y siguen haciendo las actividades.

Profesor manda al portavoz de un grupo a decir lo que han puesto en la primera. Alumno contesta y profesor le anima (*profesor solamente dice lo imprescindible, evita dar su opinión en todo momento*):

- ¡Vale! ¡Siguiente grupo! El 2.

Todos los portavoces de los grupos contestan. En algunas intervenciones se detectan errores y titubeos. Profesor va apuntando en la pizarra las aportaciones (*en un de cuadro de doble entrada*). Va a intervenir el portavoz del último grupo que queda. Un alumno (*de la última fila*) no para de hablar con su compañera de al lado y no está atendiendo. Profesor le dice:

- Alexis, ¿te acuerdas de que íbamos a mejorar? Hay sólo un momento en el que no se puede hablar, y es éste, mientras los compañeros hablan.

Alumno cabizbajo se calla e intenta atender, aunque pronto se vuelve a despistar. El portavoz del último grupo (*el número 6*) contesta mal a la actividad. Profesor comenta:

- Fíjense en la idea, me interesa que lo entiendan.

Ahora profesor hace un sondeo a los alumnos sobre las actividades realizadas:

- Que levanten la mano los que crean que... (*los alumnos hablan en voz baja entre ellos*).

Los alumnos levantan la mano y el profesor elige a uno de ellos:

- Tú dices que... ¿verdad?

Alumno contesta. El resto del grupo-clase habla cada vez más alto. Profesor dice:

- ¡Shhhh!, ¡Por favor!

Profesor sigue hablando. Ha comenzado ahora a explicar la siguiente actividad que deben realizar:

- ¿Recuerdan el mercurio que traje el otro día?

Los alumnos contestan a la vez:

- ¡Síiiii!

- Pues de eso va la siguiente actividad (*se refiere a la segunda*).

Los alumnos comienzan a realizarla. Continúan agrupados bajo el mismo criterio inicial. El profesor va paseando por la clase mirando las producciones. Los alumnos hacen las actividades casi en silencio.

Profesor va ahora a pizarra y emprende unas anotaciones. Finaliza y anuncia que se va a realizar la puesta en común (*parece que lo anotado era para preparar ésta*). Dice en voz alta:

- ¿La ciencia es democrática? (*parece que intenta comunicar que hay que respetar todas las opiniones, pero que hay una sola respuesta correcta*).

Una alumna, de primera fila, contesta:

- No, tiene que tener una razón.

Profesor corrobora:

- Cierto, si uno no es consciente de lo que hace, no puede cambiar, enriquecerse.

Profesor hace otra pregunta:

El hielo flota y la piedra se hunde, ¿por qué? Piénsenlo.

Los alumnos se ponen a hablar entre ellos. Algunos lo hacen sobre lo que el profesor preguntó y otros sobre otros temas.

(*Realmente sólo hay un grupo que está permanentemente atento. Está integrado por chicos y se sitúa en la parte delantera del aula*).

El alumno que hace un grupo él sólo pero que está sentado con otras compañeras, le pregunta al profesor:

- ¿Por qué yo estoy en un grupo sólo?

- Así sacarás mejor nota que los demás -responde profesor-

Alumno hace un gesto de alegría. Profesor comienza a interactuar con los alumnos y va pidiendo al portavoz lo que ha elaborado su grupo. Mientras interviene cada uno, el resto está hablando en voz alta (*esto parece que dificulta que estén atentos a las ejemplificaciones y explicaciones que el profesor añade a cada intervención*). Profesor está diciendo ahora:

- Me pongo una toalla en el cuerpo y... ¿a qué temperatura está el agua del grifo de Schamman?

En estos momentos los alumnos gestualizan una mayor atención. Profesor vuelve a intercalar ejemplificaciones en referencia a su entorno cercano. Cada vez que lo hace, los alumnos dejan de hablar y escuchan.

Ha concluido la puesta en común. Profesor pregunta al grupo clase:

- Díganme algo que no sea materia. Busquen un ejemplo.

Nadie dice nada. Pasan los minutos y profesor vuelve a repetir la pregunta. Un alumno expresa una respuesta correcta. Profesor la apunta en pizarra. Solicita al grupo clase que digan otro ejemplo. Nadie dice nada. Profesor está a la espera. Dos alumnos aportan ahora casi a la vez dos ejemplos. Profesor también los anota en pizarra. Elabora nuevas preguntas al grupo clase. No son contestadas (*los alumnos están un poco a la expectativa y se miran unos a otros; las preguntas no son precisamente sencillas*).

Suena el timbre y los alumnos comienzan a recoger sus cosas. Profesor recoge las suyas y se marchan del aula.

*Martes 11 de Abril de 8,45-9,30 h. (Sesión 13NS4)*

*(Esta sesión dura 10 minutos menos que las restantes. Esta medida se aplica a todas las horas siguientes para obtener al mediodía una hora extra que utiliza el profesorado para la coordinación).*

Llega el profesor. Deja sus pertenencias en su mesa y comienza a pasear por el aula. Hay 20 alumnos. Están sacando sus materiales. Profesor inicia verbalmente un resumen de lo que se ha hecho en las sesiones anteriores. Los alumnos poco a poco se van sentando en grupos con el mismo criterio de otros días. El chico que otras veces se sienta sólo, lo hace hoy con un grupo diferente. Profesor dice en voz alta:

- Alexis se sienta sólo por diferentes razones.

Nadie hace mayor comentario. Pide ahora que saquen su libro de texto y que busquen la página diez.

Profesor puntualiza:

- Quien no tenga libro, yo se lo digo y lo copia.

Profesor comienza a recordar el punto en que se quedaron en la sesión anterior. Está haciendo referencia a las cosas que son materia y las que no lo son. Introduce ejemplos que cuestiona al grupo clase:

- La luz por ejemplo, ¿es materia?

Los alumnos mantienen silencio. Nadie dice nada.

Profesor sigue preguntando:

- Einstein es el que anunció la relatividad, ¿es materia?

Alumnos permanecen callados (*por los gestos de su cara parecen un poco asombrados*). Profesor se dirige verbalmente a una alumna:

- Juani, ¿es materia o no es materia?

La alumna pone cara de sorpresa y no contesta. Profesor formula la respuesta adecuada. Los alumnos siguen sin decir nada (*parece que no han entendido lo que se les dijo*).

Profesor comienza ahora a describir algunas cosas que no son materia: el cariño, el odio.... Expone esta ejemplificación:

- Por ejemplo, cuando tienes una novia, lo que sientes por ella es algo que no es material, es amor.

Alumnos automáticamente comienzan a hablar entre ellos y sonríen ante el ejemplo hecho por el profesor.

Profesor sigue explicando haciendo referencia a los sentimientos. Todos callan de nuevo.

Una alumna entra en ese momento al aula (*después de 10 minutos de haber comenzado la hora*).

Profesor le pregunta que de dónde viene. Alumna le responde pero en un tono molesto y de enfado. Profesor le contesta muy calmado:

- Esto es para incorporarte a la clase, no para molestarte.

Alumna se sienta en su sitio y comienza a hablar con sus compañeras en voz baja. Profesor continúa la explicación. Está haciendo una síntesis en la que menciona, de todas las cosas nombradas, las que pertenecerían al concepto de materia y las que no.

Ahora le dice a un alumno que lea un texto del libro (*está en la página que al principio de la sesión mandó localizar*). Alumno obedece. El resto de los compañeros está en silencio. Profesor interrumpe varias veces la lectura para añadir explicaciones adicionales. Cuando lo hace, el grupo clase habla en alto entre sí. Profesor les manda a callar en cada una de las situaciones.

Se termina la lectura. Profesor comienza a anunciar verbalmente lo que van a ver en las sucesivas sesiones de todo el mes. Profesor advierte al grupo clase:

- Intenten escribir lo que voy a decir, porque no está en el libro y nos puede ayudar.

Los alumnos obedecen y empiezan todos ellos a escribir en sus cuadernos. *El profesor está hablando muy rápido, crea un ambiente un poco ansioso*. Nadie pregunta nada. Todos están en silencio y copian. Profesor intercala ahora:

- ¡Esto es clave, atiendan!

Continúa la exposición. Ha intercalado algunas preguntas que dirige a los alumnos de segunda fila. Éstos contestan pero lo hacen con un gesto de cansancio.

Suena el timbre y los alumnos comienzan a recoger sus cosas. Profesor advierte que va a marcar ejercicios para casa. Alumnos abren sus libros y marcan los ejercicios que va mencionando profesor. Pero *el ambiente está muy alborotado; apenas escuchan al profesor*).

Profesor habla muy alto hasta que termina de marcar los ejercicios. Alumnos salen del aula y profesor minutos después.

### *Viernes 14 de Abril de 8-9 h. (Sesión 13NS5)*

Entran los alumnos en el aula y se colocan directamente en pequeños grupos. Profesor llega a la vez, se dirige hacia su mesa y desde allí, de pie, recuerda al grupo clase que es el último día y que ya van a descansar (*hoy es el último día de clase antes de Semana Santa*).

Está haciendo una recapitulación de lo que se vio el último día. Pasea por el aula. Conforme lo hace ha intercalado a tres alumnos diferentes estos mensajes:

- Pino, abre el libro.
- ¿Trajiste el libro hoy?
- Abre el libro.

Ha llamado por el nombre a cada uno de los alumnos a los que le ha dicho esto. Los alumnos han ido dando una respuesta positiva a lo que se le ha solicitado. Después de decirselo al último, ha expresado:

- Pero ¿por qué se lo tengo yo que decir si ya empezó la clase?

Nadie hace ningún comentario. Ahora le dice a otro alumno:

- ¿Viniste ayer?
- No -responde el chico.
- ¿Te enteraste de lo que dimos?
- No.

Profesor continúa con la recapitulación. Intercala preguntas con este alumno. Éste las contesta con cara de seguridad. Ahora le dice a una alumna:

- Juani, ¿qué propiedades específicas tiene la materia?

La chica contesta correctamente con gesto de satisfacción. Profesor repite su aportación y la incorpora a la explicación síntesis que está realizando. Sigue intercalando preguntas. Hay un alumno que las responde casi todas. Ahora se la dirige directamente a otro alumno llamándolo por su nombre. Éste coge el cuaderno del compañero para responder. Profesor le dice:

- ¿Dónde está tu cuaderno?

Alumno hace un gesto negativo con la cara. Profesor le expresa una reprimenda verbal pero sin elevar la voz. Jonay (*el alumno que responde casi todas las preguntas*) ha vuelto a intervenir ante otra interrogante que ha intercalado el profesor en la recapitulación. Éste le dice:

- Jonay, calla que no te toca a ti...aunque yo sé que eres muy impulsivo.

Alumno sigue la indicación. Profesor le dirige ahora una pregunta a Alexi (*el que suspendió once asignaturas*). Se la hace muy concreta, implica una respuesta simple. Alumno contesta correctamente con cara de alegría. Profesor elabora una secuencia de dos preguntas más de estas características. Alumno las ha contestado nuevamente de manera correcta poniendo cara de satisfacción.

En este momento (*han pasado 15 minutos desde que comenzó la clase*) entra una alumna al aula. Profesor interrumpe la exposición, la mira y le dice:

- Buenos días.

Alumna no contesta, hace un gesto de saludo con la cabeza y se sienta en su sitio. Profesor continúa la explicación recapituladora de la última sesión. Intercala una pregunta. Jonay responde de manera espontánea. Profesor le dice:

- Jonay, si no te lo digo es que no te estoy preguntando a ti.

Jonay calla. Profesor responde él mismo a la pregunta y sigue el discurso. Ahora intercala esta frase:

- Estamos aún repasando

Todos los alumnos están en silencio. *El ritmo de explicación es rápido y la voz potente.*

- Jonay, ahora sí te pregunto -dice el profesor en medio de la explicación a la vez que dirige un interrogante a este alumno-

- Le añade también:

- Recuerda que esta pregunta era compleja.

El alumno enuncia con rapidez la respuesta exteriorizando un gesto de satisfacción. En este momento (*han transcurrido 20 minutos del comienzo de la clase*) entra otro chico al aula. Dice un "hola" casi ininteligible. Profesor queda en silencio y le devuelve el saludo. Alumno se sienta. Profesor le hace una pregunta en relación a los contenidos que está recordando. El chico contesta correctamente con seguridad. Profesor le dice:

- Muy bien, ya puedes abrir eso (*suponemos que se refiere al libro o libreta*).

Profesor centra la mirada en una chica que se sienta en la penúltima fila y hasta ahora no estaba haciendo anotaciones. Le cuestiona:

- Pino, ¿estás copiando esto?... Es muy importante.

Alumna hace un gesto indefinido con la cabeza (*no dice ni sí, ni no*).

Profesor manifiesta ahora: (*han pasado 22 minutos desde el comienzo de clase*).

- ¡Ejercicio! ¡Venga!

Empieza a dictarlo:

- Convertir en gramos las siguientes masas...

Un alumno dice contento:

- ¡Ah! Eso es fácil...

- ¡Claro! Vamos a empezar por lo fácil a ver si lo hacen -añade el profesor-

Profesor hace anotaciones en la pizarra en referencia a los datos del ejercicio que les pide. Una alumna cuestiona al profesor el porqué pone eso en la pizarra. Éste le contesta. Todos los alumnos copian los datos del problema. Profesor llama a la pizarra a Alexis (*el que suspendió 11 asignaturas*) y a dos chicos más. Alexis sale aunque, por los gestos que pone, parece no mostrar entusiasmo por hacerlo. Profesor le dice:

- Cuando no sepas, pide ayuda.

El alumno dice de inmediato, sin haberse fijado tan siquiera en lo que hay que hacer:

- Ayuda.

Profesor le indica el resultado que tiene que poner (*hace referencia a los gramos que hay en 3 Kg.*). Éste lo hace. Los otros dos chicos también han hecho su tarea con rapidez. Se sientan los tres (*no estuvieron ni un minuto en pizarra*).

Profesor se dirige al grupo aula:

Atiendan ahora. Pasar kilogramos a gramos es algo que desde Primaria se tenía que saber bien. A mí no me importa que no sepan el problema... Es que no quieren aprender.

Un alumno dice en alto:

- Nosotros lo intentamos...

Profesor no comenta la frase y pasa directamente a explicar en pizarra el paso de kilogramos a gramos.

Intercala en la explicación:

- Fíjate, Alexis...

Ahora añade:

- Este curso tienen que aprender esto. Si no lo hacen no podrán entender la naturaleza, serán analfabetos desde el punto de vista científico... Mira, Alexis...

- ¿Eh? -dice en tono de despete el alumno en cuestión-

- Atiende. Yo sé que tú lo vas a aprender. Recuerden la consigna de este trimestre: "¡Al abordaje!"

Profesor escribe esta frase en la pizarra. Todos los alumnos están en silencio. Nadie hace preguntas.

Profesor añade desde la pizarra:

- ¡Esfuézrate, Alexis!... Es cuestión de dignidad personal.

Alexis permanece en silencio. Está haciendo anotaciones en su libreta y parece estar atendiendo la explicación. Profesor nuevamente en la explicación intercala una referencia personal a él:

- Alexis, esto era el tuyo...

El resto del grupo clase permanece en silencio. Nadie plantea preguntas. El profesor *sigue la exposición pero de una manera muy rápida; casi no ha parado de hablar desde que empezó la sesión; apenas hace silencios*. El tema de explicación es ahora "los factores de conversión". Está intercalando preguntas. Alexis ha respondido a una. Profesor le dice:

- Muy bien, Alexis.
- ¡Soy grande! -añade este chico en baja voz-

Profesor incorpora a la explicación el dato dado por Alexi y continúa en la misma línea.

Intercala de nuevo:

- Alexis, fíjate bien.

Éste chico permanece atento desde su sitio. Profesor intercala una pregunta que también responde Alexis. Profesor añade:

- Esto es importante que lo aprendan. Esto lo pueden aprender todos. Esto no es para los listos, esto lo pueden aprender todos...

Continúa la explicación haciendo anotaciones en pizarra. Alexis interviene de nuevo ante otra pregunta.

Profesor la incorpora a la explicación. Ahora propone al grupo clase que hagan un ejercicio; lo dicta y añade:

- Venga... háganlo.

Los alumnos están sentados en grupo, pero sin embargo comienzan a hacer individualmente el ejercicio.

Se acerca al sitio de Alexi y le dice en voz alta:

- ¡Venga Alexis, acuérdate del "abordaje"!
- Yo lo he aprendido -responde el alumno-
- Venga, pero hay más.

Profesor retoma los paseos por el aula. *No para de hablar*. Está ahora volviendo a repetir lo que deben hacer. Se acerca a una chica y le dice:

- Pino, escribe en la pizarra el factor de conversión de... (*profesor se lo concreta*).

La chica lo hace correctamente y sin problema. Profesor le dice:

- Muy bien, Pino. No esperaba menos.

Llama a otra chica para que salga a la pizarra:

- Lola, el segundo factor de conversión abajo.

La alumna también lo hace correctamente. Profesor añade:

- Estas niñas son mucho. ¡Muy bien!... ¿Ven? Con mi ayuda lo han hecho bien. Ahora lo tienen que hacer ustedes.

Profesor propone otros ejercicios. Tres alumnos quieren salir voluntarios. Profesor no atiende a la petición y verbaliza al grupo clase:

- ¡A ver si lo terminan!

Pasea nuevamente por el aula. Todos están trabajando individualmente a pesar de su agrupación espacial en pequeño grupo. Se acerca al sitio de Jonay (*el que siempre respondía a todo*) y le dice:

- A ver si lo tienes bien...

Observa el cuaderno. Alumno está en silencio. Profesor le comenta:

- Con tachón...pero bueno...

Se dirige al sitio de Juani. Le pregunta:

- ¿Lo entendiste?

Alumna hace un gesto afirmativo con la cara. Han pasado sólo dos minutos desde que mando el último ejercicio (*tiempo insuficiente para poder terminarlo*). Profesor comienza a resolverlo en la pizarra mientras verbaliza lo que está haciendo. Lo para a la mitad y le dice a Jonay:

- Jonay, quiero que lo que tú hagas le sirva a los compañeros... Venga...

Le da una tiza y alumno se levanta cara de satisfacción, va a pizarra y completa lo que inició el profesor sobre el ejercicio. Profesor le propone al grupo clase:

- ¡Cópíenlo como Jonay!

Todos los alumnos permanecen en silencio mientras copian de la pizarra. Profesor dice al instante:

- El siguiente ustedes solos y en un minuto...Un minuto para la equivalencia...¡Venga!

*Profesor no para de hablar. Permanece sólo pequeños instantes en silencio.* Ahora se dirige a Alexis y comienza a interactuar en voz baja con él sobre lo que debe hacer en el problema. Pasa a donde está una chica sola y le expresa :

- ¡Te encanta trabajar en grupo, ¿eh?!... Anda, hazme ese favor y siéntate en grupo... Sé buena niña...¿no eres capaz de regalarme eso?

La chica lo mira, hace un gesto de indiferencia y continúa en su sitio. Profesor va ahora a otra chica que está en la misma situación y le dice:

- Júntate para trabajar en grupo con otros... ¡Anda, siéntate con ella y así aprende ella, y aprendes tú!

Esta alumna sí obedece. Jonay continúa en la pizarra haciendo el ejercicio. Profesor le va formulando algunas preguntas:

- ¡Venga! ¿Cómo se llama eso?

Alumno responde correctamente y con seguridad. Profesor dice en este momento a otra chica:

- Juani ¿hiciste los factores de conversión que antes no te salían?

Alumna hace un gesto afirmativo con la cabeza. Profesor se acerca a su sitio y revisa su producción. Vuelve a la pizarra. Interactúa con Jonay mientras éste sigue haciendo el ejercicio. Le está diciendo:

- ¿De verdad que te cuesta tanto esto?

No espera respuesta y le pide a otro chico que le explique a Jonay lo que está tratando de hacer. Profesor añade:

- A veces se aprende mejor con otro compañero.

Éste obedece. Mientras, en el grupo de atrás (*donde se sienta Alexis*) están hablando en voz alta. Profesor les dice subiendo también el volumen:

- ¡Por favor!

Alumnos bajan la voz. Se acerca profesor ahora al de pizarra (*que tiene un gesto extraño*) y le pregunta:

- ¿Por qué estás enfadado? Estás enfadado...

El chico calla, hace un gesto con la cabeza y continúa escribiendo en la pizarra. Profesor queda mirando la producción resultante. Alumno está haciendo anotaciones pero de manera lenta.

- ¿Eres capaz de hacerlo? -le pregunta el profesor- Si no, sale otro.

- Sí, lo hago -responde Jonay.

Profesor queda pendiente de lo que escribe. Se oye en el aula un murmullo colectivo de habla. Profesor retoma los paseos por el aula. Se detiene en un chico:

- ¿Lo sabes hacer bien?

Profesor y alumno quedan interactuando. Se oye la voz de un chico que dice en alto:

- ¡Profel... ¡Ah, no! ¡Me equivoqué!

- Eso es bueno -contesta el profesor desde donde está- Si te equivocas es que estás aprendiendo. ¿Sabes quién no se equivoca? El que no hace nada.

Alumno de pizarra dice ahora al profesor:

- Mire, por favor.

Éste acude a pizarra. Comienza a explicar el ejercicio siguiendo lo que ha plasmado el alumno. Intercala preguntas a Jonay. Alexis desde su sitio emite una interrogante. Profesor le contesta. Termina la explicación y le propone al grupo clase hacer otro ejercicio. Jonay dice en forma de ruego:

- Todos no.

- Vale, no todos -responde el profesor-

Profesor comienza a dictarlo. Los alumnos copian. Ahora añade:

- ¡Venga! Antes de que toque lo quiero hecho...venga. Apartado "A" para que todos lo sepan hacer bien.

- ¿Pero eso es para hoy? -pregunta una chica desde su sitio-

- Para "ya" -puntualiza el profesor.

Los alumnos individualmente están escribiendo. Profesor, desde la pizarra, verbaliza pautas para realizarlo:

- Me ponen la equivalencia y sin poner el factor de conversión, me hacen el cálculo... Miren, se los dejo indicado.

Profesor lo escribe en pizarra. Añade mientras:

- Un minuto... y aunque toque el timbre no nos vamos sin hacerlo. ¡Venga! ¡Ya!

Todos los alumnos están escribiendo. Uno dice en alto desde su sitio:

- ¡Profe! Yo hice el primero.

- ¡Muy bien! ¡Quién lo haga que levante la mano!

Nadie lo hace. Todas trabajan individualmente. Suena el timbre. Profesor dice:

- No nos vamos.

Alumnos, sin hacer comentario alguno, continúan en su tarea. Pasan unos minutos y dice profesor:

- Descansen en Semana Santa el sábado y el domingo, y el lunes me terminan esto. Por favor, no se olviden que en un mes y medio termina el curso.

Alumnos recogen sus materiales. Profesor sale del aula.

*Viernes 28 de Abril de 8-9 h. (Sesión 13NS6)*

El profesor entra en el aula, va directamente a su sitio y desde allí le pide a los alumnos que vayan haciendo el ejercicio que tenían pendiente. Éstos comienzan a distribuirse por grupos. Faltan todavía algunos alumnos por llegar. El profesor está juntando cuatro mesas vacías. Él mismo verbaliza en alto mientras lo hace:

- Para que las que vengan se coloquen así sin necesidad de pedirselo.

*(Una de las chicas que se sientan en ese sitio, en sesiones anteriores no quiso formar grupo para trabajar, a pesar de que el profesor se lo pidió por favor).*

Los alumnos han comenzado a trabajar. Profesor ahora les dice:

- Vamos a corregir las tres actividades pendientes. Saldrán tres a la pizarra.

Los alumnos miran al profesor, escuchan y no le dicen nada. Nadie se ha ofrecido voluntario. Profesor queda en la pizarra escribiendo los ejercicios que se van a hacer.

Han entrado dos chicas al aula. Se dirigen a las mesas que había preparado el profesor. Se sientan formando pareja. El resto del alumnado se ha distribuido en cuatro grupos de cuatro componentes. Profesor se acerca a la pareja y les dice que ellas podrían hacer el ejercicio. Las alumnas le miran, bajan la cabeza y copian de la pizarra. Profesor vuelve al encerado y continúa haciendo allí anotaciones en referencia a los ejercicios que se van a hacer. Se acerca ahora a un alumno y le dice algo. Vuelve a pizarra y sigue planteando los ejercicios que se van a corregir. Todos los alumnos están en silencio. Ahora profesor se dirige a todos ellos y les dice:

- Por favor, el día anterior les dicté estas actividades por si no tenían el libro nuevo. Ahora las corregiremos.

Profesor entabla su lectura en alto. Conforme lo hace va aportando explicaciones adicionales sobre lo que les pide el ejercicio. Todos los alumnos están callados. Unos escuchan y parecen atender y otros están copiando de la pizarra. Profesor le pide ahora a un alumno que lea en alto el enunciado de uno de los problemas. Éste lo hace. Profesor le añade unas explicaciones. En este momento está comentando:

- En ciencias no sólo trabajamos en lenguaje verbal, también trabajamos con símbolos que son las gráficas. Es como el inglés...

Profesor pasea por el aula. Anuncia al grupo:

- En dos minutos un representante de cada grupo saldrá a hacerlo. Será el que yo señale. Quien salga que lo tenga claro y lo consulte con su grupo...

Una de las alumnas que está en pareja levanta el dedo y dice que ya lo terminó. Profesor le dice en voz alta:

- No me pregunten ninguna duda si antes no la han consultado con sus compañeros.

Profesor se acerca a la pareja y se sienta con ellas. Está interactuando. *Parece que está comprobando si está bien lo que va a decir en la pizarra.* Alumna está diciéndole al profesor que ella no quiere salir. Profesor les dice en voz alta:

- ¿Por qué no quieren salir y se pelean por no hacerlo? Tenía que ser al revés... Si no se ponen de acuerdo, salen las dos...

Las alumnas quedan hablando entre ellas. Profesor va a otro grupo. Pregunta si tienen claro quién saldrá. Le dice a uno de ellos *(que parece que no ha hecho nada en toda la sesión):*

- Yo no te permito que yo lo tenga en pizarra y tú no lo hayas escrito ni una sola vez.

Sigue en ese grupo. Les está explicando a medida que intercala preguntas. El grupo presta atención.

El resto del alumnado, desde sus agrupaciones, habla entre sí. Profesor está ahora en otro grupo.

Interactúa con ellos. Les pregunta:

- ¿Todo está preparado?

Observa la producción de una de las chicas. De repente le dice:

- ¿Qué estás haciendo, mi niña? ¡Te estás engañando!... ¿Ahora estás haciendo las tres actividades?

La chica queda en silencio y el profesor se aleja. Va otra vez a la pareja. Les pregunta:

- ¿Decidieron quién sale?

Tímidamente se señala a sí mismo una de las chicas. Ésta se levanta y sale a la pizarra. A la vez profesor está llamando a una chica y un chico a que salgan también. Profesor se dirige al fondo del aula. Desde allí queda observando las producciones que se van reflejando en el encerado. Una de las chicas que salió pregunta:

- ¿Dónde lo pongo?

Profesor se dirige a pizarra y se lo señala. Alumna escribe y en menos de un minuto se sienta. La otra chica continúa plasmando la solución de ejercicio. Lo está haciendo en una letra diminuta. Profesor le pide que vaya al final del aula y que desde allí lea lo que ha escrito. Alumna lo hace. Profesor le contesta:



- Que te conserven la vista, pero a la próxima debes escribir también para los demás.

Ahora le pide a la chica que se sentó en un minuto que vuelva a la pizarra. Ésta lo hace. Profesor comienza a hacerle preguntas que justifiquen lo que ha plasmado (*hay un fallo en lo que puso*). La alumna va contestando pero *lo está haciendo con una voz muy débil e insegura*. Profesor le dice en un momento que queda pensativa:

- Dímelo. Dímelo mejor. No está claro. Tú tienes que decírmelo porque tienes que aprender...

Continúa formulándole varias preguntas. *Está intentando que sea la propia alumna la que averigüe el fallo*.

Alumna sigue en la misma tónica. Profesor le añade ahora:

- Te lo voy a poner yo para que tú lo veas

La otra chica de pizarra se acerca a esta compañera para ver lo que se está poniendo. Profesor le dice:

- Vete hacia tu sitio (*se refiere a la zona de pizarra donde ella escribió*) que ahora vas a defender lo tuyo.

Alumna obedece y profesor continúa con la otra chica. Profesor le dice:

- No lo entiendes porque no lo estás haciendo en casa. Te estás engañando... Fatal, Pino. No entiendes la gráfica...

La alumna calla. Profesor continúa dirigiéndole preguntas. Ahora añade:

- Vete a tu grupo, trabájalo allí. Tienes cosas mal. Luego sales.

Alumna sigue las instrucciones. Profesor va ahora a la otra chica de pizarra. Antes de comenzar a corregir lo que hizo, expresa en voz alta dirigiéndose a la chica que se acaba de sentar:

- Pino, escucha que si entiendes ésta entenderás la tuya.

Profesor comienza a hacer preguntas a la chica de pizarra. Ésta va contestando pero muy flojito y con monosílabos. De repente dice el profesor con voz seria a alumna:

- No me importa que tengas chicle en la boca, pero no me hagas pompas.

La muchacha no hace comentario. Sigue la dinámica de preguntas y contestación escueta por parte de ella.

Profesor le dice:

- Las respuestas deben ser completas.

Alumna no hace comentarios y sigue respondiendo con mucha timidez. Profesor intercala este mensaje al grupo clase:

- Todo esto lo están escribiendo en su cuaderno ¿verdad?...Para que sean buenos defensores de la naturaleza...

Pocos alumnos están mirando hacia la pizarra. La gran mayoría hace anotaciones y habla entre sí. Profesor continúa interactuando con la de la pizarra. Le dice ahora:

- Muy bien, tú por lo menos aprendes cuando te lo digo.

La chica le sonríe. Profesor continúa formulándole preguntas.

Alexis está hablando con los compañeros de su grupo. Profesor, desde la pizarra, le lanza una pregunta. Éste da una respuesta incompleta. Profesor revierte el interrogante a la chica. Alexis, dice ahora en voz alta:

- ¡A 120°!

- Tranquilo, es que no habías entendido la pregunta -responde el profesor-... Pero ¿sabes por qué, Alexis? Porque estabas despistado. Yo sé que tú sabes pero es que te fuiste de la clase.

Alexis escucha y queda en silencio. Profesor le dice ahora a la chica de pizarra:

- Enhorabuena. Siéntate. Yo sé que tú puedes hacerlo.

Profesor se dirige ahora al chico que estaba en pizarra. Primero le pide que observe lo que se hizo en los otros dos ejercicios mientras él le añade una explicación sobre el proceso que se siguió. Le intercala preguntas. Una de ellas se la dirige otra vez a Alexis. Éste contesta correctamente. Profesor incorpora su respuesta y sigue la explicación. El alumno de la pizarra *parece estar inseguro; se muestra inhibido cuando le pregunta profesor*. Profesor le pregunta ahora directamente:

- ¿Lo entiendes bien?

El alumno le hace un gesto afirmativo con la cabeza. Profesor le añade:

- Esta es la tercera vez que lo explico. Espero que ya lo sepas

Profesor dice casi a la vez:

- Pino (*la primera chica que salió a pizarra*), cuando lo tengas bien y lo hayas consultado con tu grupo, sales (*entre los miembros de su grupo está Alexis*).

Profesor queda interactuando con chico de pizarra. En este momento sale Pino a pizarra. Comienza a escribir pero se detiene. *Parece estar inseguro*. El resto de los alumnos está en silencio. Profesor le dice a una de las compañeras de su grupo que salga también a la pizarra. Ésta le contesta:

- ¿Para qué?

- Para ayudar a Pino.

- Ésta obedece y profesor le dice a los dos compañeros que quedaron en el grupo:
- Juani y Alexis, la mitad de su grupo está en la pizarra. Estén atentos para que le ayuden.
- Profesor queda pendiente de lo que se produce en pizarra. Está intercalando preguntas a las chicas. Alexis desde su sitio emite algunas respuestas. Profesor le dice:
- Ahora yo te llamo... Bueno, sal... Yo no sé por qué las chicas necesitan al chico del grupo.
- Alexis se levanta y se dirige a pizarra. Profesor le añade:
- Alexis, muy atento a lo que se hace.
- El alumno comienza a hacer anotaciones. Profesor le dice:
- Mal... a ver, Alexis... ¡Juani (*es la componente que queda todavía en el sitio*), la oportunidad de tu grupo!
- ¡Sal a la pizarra!
- Alumna sigue instrucciones y comienza a hacer anotaciones en la pizarra que también son incorrectas. Profesor le pregunta a Jonay (*uno de los mejores*) y éste le dice desde su sitio:
- Profe, es que está todo mal.
  - Él es el que ha dicho lo que pasa... ¡Venga, sal tú y atiendan todos a Jonay!
- Alumno lo hace. Profesor le va intercalando preguntas. Le dice que la forma en que lo está haciendo no es como él ha dicho. Alumno no hace comentarios y sigue anotando. Ahora se dirige a Pino, una de las chicas que están en pizarra:
- Pino, te rogaría, si te tienes respeto a ti misma, que intentes decirlo antes que Jonay en tu mente.
- Alumna no hace comentario. Profesor sigue interactuando con Jonay. Se ha terminado ya de hacer el ejercicio. Profesor hace una breve recapitulación de lo comentado. Todos están en silencio. *Se percibe un clima poco espontáneo y escasamente relajado.* Le da las gracias a Jonay y le pide que se siente. Luego le dice al grupo clase:
- Se tienen que implicar más... Y yo, iluso de mí, traje más actividades interesantes. Tienen que ver con Arquímedes. ¿Lo conocen? ¿Sabéis lo que es? -pregunta con cierta ironía-
- Nadie responde. Profesor comienza a explicarlo. Ahora les pregunta si saben de qué época es. Un alumno dice que del siglo XVIII. Profesor le dice que no y cuenta él toda la historia de este personaje. Al situarlo cronológicamente comenta:
- Algunos me dirían que si era un fichaje del Barça.
- Está haciendo la exposición mientras pasea por el aula. Tres alumnos están atentos. Un grupo está todavía copiando de la pizarra. Otros están mirando hacia abajo. Profesor está haciendo mención al significado de *eureka*. Lo hace de una manera coloquial y en un lenguaje muy asequible va explicando el *principio de Arquímedes*. Intercala una pregunta. Dos alumnos contestan. Profesor concluye la explicación y comenta:
- El próximo día se los traeré fotocopiado esta historia. Ahora les pondré sólo una actividad
- Comienza a dictarla. Entre medio intercala:
- Háganla antes de que suene el timbre.
- Todos están copiando lo dictado en sus libretas. Al hacer referencia a los datos del problema, profesor se dirige a pizarra y los anota allí.
- Ahora les anuncia:
- Van ustedes a resolver el mismo problema que Arquímedes. ¿No les late el corazón?
- Nadie hace comentarios. Todos están en silencio y copian. Profesor añade:
- A Alexis le encanta porque le gusta la ciencia.
- Ahora está dando explicaciones adicionales sobre lo que pide el problema. Intercala preguntas. Alexis se lanza a dar contestación a todas (*aunque la mayoría de las veces lo hace de manera incorrecta*). Es el único que está interviniendo. *Por los gestos de su cara parece estar mostrando mucho interés.* Profesor no hace ningún comentario a lo que aporta Alexis. Ahora le pregunta directamente a una chica de las del grupo de Alexis:
- ¿Qué dato le tengo que dar, Lola?
- Ésta no responde. Lo hace el grupo clase a la vez. Profesor continúa explicación y las preguntas intercaladas. Alexis sigue dando respuesta a casi todas aunque no de manera correcta. Ahora profesor dice:
- Tienen tres minutos para hacerlo.
  - ¡Nos! ¿Tres minutos? -intercala Jonay (*uno de los mejores*).
  - A ti seis -responde el profesor-
- Pasea por el aula. Le dice a Alexis:
- ¡Venga, Alexis! Será un minuto por corona (*el contenido del problema hace alusión a unas coronas*).
- Suena el timbre. Profesor dice:

- ¡Feliz fin de semana! ...No se olviden que el 1º de Mayo es el día de los trabajadores... Para que lo celebren...

    Todos recogen. Profesor sale del aula.

# **I- II. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO II**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	1º ESO
Área	Matemáticas

*Martes 21 de Marzo de 10-11 h. (Sesión 21MS1)<sup>1</sup>*

Profesor llega al aula, deja sus pertenencias en su mesa. Hay 23 alumnos. Están sentados individualmente y van sacando sus materiales. Profesor se dirige desde la pizarra hacia ellos y les expresa:

- Ahora ustedes van a tomar nota de lo que yo escribo. Aquí está los contenidos que en el libro están muy liados. Voy a ponerlo en esquema. Trata de todo lo referente a los cuadriláteros. Muchos son repaso de cuarto, quinto y sexto de Primaria. Muchas cosas no son nuevas. Al final haremos una puesta en común y me preguntan.

Los alumnos están en silencio y escuchan. Nadie pregunta. Profesor se gira hacia la pizarra y comienza a hacer anotaciones. Está reflejando un esquema de llaves. Utiliza tizas de colores. Los alumnos lo van copiando. Una pareja hace un breve comentario en voz baja. Calla enseguida. Profesor está escribiendo la definición de cada uno de los tipos de cuadriláteros existentes en relación a los paralelogramas, trapecios y trapezoides.

Una pareja habla entre sí para pedirse un material. Otra discute en voz baja porque pide uno de ellos el boli y el compañero no se lo deja. Todas las intervenciones son en voz y duran pocos minutos. Continúa el silencio y el profesor girado hacia la pizarra escribiendo. En este momento dice el profesor sin dejar de anotar:

- Les recomiendo que usen colores o boli rojo, azul y lápiz.

Nadie hace comentarios. Un alumno pregunta desde su sitio:

- Profe, ¿qué dice arriba?

- ¿Dónde? -cuestiona el profesor-

Alumno señala con el dedo y profesor le deletrea la palabra que no entiende. Continúa la dinámica anterior.

Un chico de la fila última se levanta a tirar un papel a la papelera. Un alumno lanza a un compañero de otra fila un pequeño material de trabajo. Profesor continúa en su tarea. Una chica se cambia de sitio y se sitúa con su silla en primera fila. *Suponemos que es para ver mejor.* Enseguida comienza a copiar de la pizarra. Ahora otro alumno se ha levantado a tirar un papel. A la vuelta se acerca al profesor y le comenta que no ve bien. Profesor, sin girarse ni dejar de anotar le dice:

- ¿Dónde está sentado Juan?... Pasa ahí y te pones aquí...

El alumno sigue la instrucción y se sienta más cerca del encerado. Ha aumentado el número de parejas que habla entre sí. Se oye en el aula un murmullo de habla no alto. Otro alumno arrastra su mesa y silla hacia delante. Lo hace de una manera silenciosa. Cuando se instala, charla unos instantes con el compañero cercano. Vuelve a levantarse y a desplazar su mesa más hacia delante. Nadie hace comentarios y profesor no ha interrumpido en ningún momento su tarea de la pizarra. El resto de los alumnos copia en silencio.

Se ha levantado un chico a pedir el afilador a un compañero cercano. Se dirige a la papelera a afilar. Se sienta al instante. Otro alumno se acerca a un compañero y le hace un comentario en voz baja. A los pocos minutos se sienta.

Profesor se ha girado ahora, después de diez minutos, y advierte al grupo clase:

- No se agobien... Aquí está lo que van a dar durante quince días. Es que la unidad didáctica no se puede seguir por el libro.

<sup>1</sup> Los datos entre paréntesis refieren:

- El primer número el Centro (Centro 1; Centro 2; Centro 3)
- El número central sitúa el curso (1=1º; 2=2º; 3=3º; 4=4º)
- La letra corresponde a la inicial de la materia impartida (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La S con una cifra al lado, muestra el número de la sesión.

Los alumnos continúan copiando y él vuelve a añadir más información en la pizarra. Cada una de las definiciones que anota, ocupa dos líneas de pizarra.

Uno de los chicos que se cambió hacia delante charla de manera animada con el compañero cercano. Están riendo pero todo en un volumen bajo. El resto sigue en silencio. La dinámica es la misma. Un alumno se ha girado hacia atrás y está interactuando con el compañero. A los pocos segundos ambos retoman la tarea. Otro de la última fila se levanta y le solicita un material a un compañero situado hacia delante. *Todas las intervenciones se inician y finalizan por sí solas en pocos minutos.* Profesor no interviene en ninguna y sigue anotando en la pizarra.

Una alumna levanta el dedo. Permanece así unos instantes. Profesor, que sigue girado hacia el encerado, no lo tiene en cuenta. La chica expresa:

- ¡Profel!

Éste sigue sin atender y anotando en pizarra. Alumna, después de unos minutos, baja el dedo y continúa copiando.

Han pasado 20 minutos. Profesor ya terminó el esquema de la pizarra. Le anuncia a los alumnos:

- Sigán copiando.

- Profe, ¿qué dice ahí? -pregunta un alumno a la vez que señala con el dedo-

- Trapezoide -responde escuetamente el profesor-

Continúa en la pizarra pero ahora está anotando números de ejercicios y la página del libro donde están. Los agrupa según sean de repaso, operar o problemas.

Se oye una voz de un alumno llamando a otro compañero. Profesor interviene:

- ¿Estamos cansados?

- No -contesta tímidamente el alumno que intervino de esa forma-

- Yo es la pizarra número seis que relleno y no estoy cansado...Entiendo que tú que eres anciano y te cansas más...¡Venga y ánimo!

El chico no hace comentario y sigue copiando. Un alumno se ha levantado para pedir un material a un compañero de atrás. Profesor no interviene y comunica al grupo clase:

- Hagan un descanso ahora.

La mayoría de los alumnos han terminado ya de copiar. Continúan en su sitio y están en silencio todos. Profesor está expresando:

- Esto entrará en el control pero no es nada nuevo.

Ha emprendido paseos por el aula. Mientras lo hace, va leyendo lo que ha escrito. Lo completa con explicaciones adicionales. Lanza una pregunta aislada a un alumno en relación a cuanto mide un ángulo de los cuadriláteros. Alumno responde con exactitud y profesor continúa la línea anterior de leer y explicar. Está comentando que el utilizar colores diferentes es para que memoricen mejor lo que se tienen que aprender. Hace referencias concretas del contenido expresando:

- El mundo que les rodea está lleno de paralelogramas. Vas al baño: un cuadrado. Miras al suelo, miras a la pared, tu mesa, el techo...

Los alumnos están en silencio y la mayoría gira la mirada cuando nombra algo presente en el aula. En medio de la explicación profesor intercala:

- Estás distraída Rita.

La chica mencionada no hace comentario y queda atenta. Profesor sigue explicando. Intercala una pregunta a un alumno:

- ¿Qué quiere decir ángulo recto?

El chico no contesta. Se lo pregunta a otro compañero advirtiéndole:

- Díselo a Jorge. Dilo fuerte.

El alumno lo responde correctamente. Profesor insiste:

- ¡Más fuerte!

El chico sigue las instrucciones. Profesor se dirige al que no lo supo contestar y le dice:

- ¿Te has enterado Jorge? Mira, esto es lo que mide...

Profesor escribe en pizarra la medida del ángulo recto. Continúa la explicación. Continúa haciendo referencia a objetos del entorno que son paralelogramas. Un alumno interviene:

- El techo no (*realmente el techo del aula no reúne las características exactas para ser un paralelograma, aunque hay que fijarse mucho en ello*).

Profesor no da respuesta a la intervención y continúa explicando. Está ahora citando situaciones en que nos referimos a un paralelograma:

- Mi casa tiene 120 m<sup>2</sup>, mi padre ha fabricado en un solar de 180 m<sup>2</sup> ...Eso lo verán el año que viene y será importante si estudian arquitectura.

Conforme está dando estos datos, lo anota en la pizarra. Un alumno pregunta:

- Pero ¿eso hay que copiarlo?

- Yo lo copiaría -le aconseja el profesor-

Continúa la explicación guiándose por los puntos del esquema. Unos pocos alumnos están copiándolo todavía. El resto permanece en silencio y escucha. Profesor hace breves pausas en su exposición:

- Sin embargo, en el rombo es...

Y al instante da él mismo la respuesta. Introduce en algunas frases esta expresión previa:

- ¡Cuidado! ¡Esto es muy importante!

Ahora ha preguntado al grupo clase:

- ¿A qué les recuerda esto?

- Al triángulo isósceles -responde una chica-

Profesor no hace comentario y continúa la explicación. Señala en el esquema el punto por el que van. Un alumno levanta el dedo. Profesor le dice:

- ¡Dime!

- ¿La fórmula aquella es de todos los trapecios?

- Sí -le responde escuetamente el profesor-

Ahora profesor avisa a todos los alumnos:

- Voy a hacer ahora algunas preguntas... Nina, ¿si te digo una figura de dos lados, paralelos los cuatro lados y de igual medida?... ¿Qué figura es?

- El rectángulo -dice sin pensarlo la chica-

- Muy bien, el rectángulo...

Profesor dirige otra pregunta a un alumno. Le plantea una frase que debe completar con un término al final. El alumno se queda en silencio. Profesor le advierte:

- Sólo te pido la clasificación de los trapecios.

El alumno sigue sin intervenir. Profesor desvía la pregunta a otro compañero. Éste sí responde correctamente. Profesor expone al que no supo contestar:

- ¡Alberto! ¡Hay que ser más ágil...! Sólo te pedía esto.

Profesor señala en la pizarra lo que se estaba cuestionando. Le dirige una pregunta con las mismas características a otra chica. La alumna contesta dudando:

- ¿Isósceles?

- Isósceles ¿qué? -le contesta profesor solicitándole concreción-

Alumna sigue dudando. Profesor le pide que lo concrete señalando en la pizarra. Ésta lo hace correctamente. Profesor llama a otro alumno:

- ¡Antonio!

El chico en cuestión sonríe. Profesor comenta:

- ¡Ah! Es verdad...

Se dirige a otro alumno:

- ¡Benito! Dime lo que sepas sobre el rombo.

El alumno comienza a responder despacio conforme va leyendo de la pizarra. Profesor le anima:

- ¡Venga, lee!...¡Sólo tienes que leer! ¡Mira que fácil!

El chico va siguiendo las pautas. Concluye y profesor le dice:

- ¡Muy bien Benito!

Se dirige al grupo clase y manifiesta:

- ¿Hay algún alumno que quiera hacerme alguna pregunta?... ¿Lo han entendido?

Nadie interviene. Profesor dirige una pregunta, de la misma línea de las anteriores, a una chica. Ésta contesta correctamente. Profesor vuelve a insistir:

- ¡Si tienen alguna duda consulten!...

Ningún alumno plantea interrogantes. Profesor les avisa:

- ¡Bien! Cuando terminen pasen a hacer las tareas.

*Todas las preguntas del profesor han sido realizadas en un tono de voz sereno, lento pero firme.*

Todavía hay alumnos que permanecen copiando de la pizarra. Profesor se dirige a su sitio. Tres alumnos se levantan y se acercan a él. Le muestran una producción. Profesor les pide que se sienten porque impiden la vista de los que todavía copian. Antes de que se sienten, profesor corrige, a una de las chicas que están con él, un

paralelograma de cartón. Le ha señalado un aspecto que está bien y otro que debe corregir. La alumna pone una cara de alegría y se sienta. Permanecen todavía con él dos más interactuando.

Cuatro alumnos se han levantado de su sitio y están yendo de un lugar a otro haciendo comentarios a sus compañeros. Profesor levanta la vista y les expresa:

- ¿Quién le ha dicho a Benito que puede hacer otra cosa que la tarea? ¡Ignacio! ¡Tu tarea!

Todos se sientan. Los alumnos que antes se habían acercado hacia la pizarra para ver mejor, están colocando nuevamente sus sillas en el sitio. El resto de los compañeros hace anotaciones en su libreta. Algunos siguen copiando el esquema. Se oye un murmullo de habla no muy alto. Suena el timbre. Los alumnos salen del aula y hablando en voz muy alta (casi chillando). Profesor recoge sus pertenencias y permanece unos instantes (por propia iniciativa) comentando con el observador la razón por la que puso el esquema y no siguió el libro de texto:

- En el libro, el nivel está muy bajo. Está suelto y no le veo globalidad. Por eso yo se lo sintetizo. El vocabulario del libro no es correcto. Da por hecho que todos lo saben y hay alumnos que no lo saben. Yo parto de la realidad de mis alumnos. Vienen de cinco centros...

### *Jueves 23 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 21MS2)*

*(Al comenzar el registro, profesor ya está en el aula dibujando unas imágenes geométricas en la pizarra).*

Se dirige al grupo y les avisa:

- ¡A ver! ¡Atentos todos!

*Su voz es lenta, tranquila e intensa.* Continúa avisando:

- Hoy van a salir a la pizarra. Yo voy a hacer de espectador. Son ustedes los protagonistas... ¡Santiago, sal tú!

El alumno obedece. Profesor le advierte:

- Espérate a que los demás estén atentos.

Todos los alumnos callan. Hay ocho parejas sentadas juntas. El resto se agrupa individualmente. Profesor le pide a Santiago que señale los ejes de simetría del cuadrado. Éste queda dudando y permanece mirando la figura geométrica de la pizarra. Se oye un ligero murmullo de habla en el aula. Profesor comenta:

- Ahora Santiago está distraído. Elena también.

Todos van callando poco a poco. El de la pizarra continúa sin hacer ninguna producción. Un chico levanta la mano. Profesor no atiende y llama a una compañera de atrás diciéndole:

- ¡Échale una mano!... Al cuello no...

Algunos alumnos sonríen. Profesor se ha situado al final del aula sentado en una mesa de un alumno. Comienza a interactuar desde allí con Santiago pidiendo que recuerde aspectos ya trabajados y que son necesarios para contestar a lo que se le pide. A pesar de ello, el alumno no emite respuesta. Profesor le dice:

- ¡Con esa carilla que tienes recordándome a ese que se ahogaba y se agarraba hasta al agua...! Ven y vienes aquí y te lees lo que son los ejes de simetría.

El alumno hace lo que le indican y no comenta nada. Profesor les pide a todos que abran el libro por una página determinada. La chica (*se llama Jéssica*) continúa en el encerado. Está señalando los ejes de simetría. Profesor se dirige hacia allí y al comenzar a escribir en la pizarra comenta:

- Así comprenden lo que hace Jéssica en la pizarra.

Profesor explica el concepto de ejes de simetría. Se ayuda de anotaciones en la pizarra. Todos están atendiendo y en silencio. *La voz del profesor es lenta, pausada pero intensa.* En las explicaciones menciona a Santiago y comenta lo que él tendría que haber hecho. Concluye y llama nuevamente a Santiago diciéndole:

- Ve ya y verás que si lo sabes te pasa como a Miguel Ángel...

Nadie hace comentarios y alumno hace lo indicado. Jéssica continúa haciendo la tarea. Está pidiendo a los compañeros de primera fila una regla. Profesor le expresa:

- ¡Tranquila Jéssica si no te sale perfecto! Yo sé que tú eres muy perfeccionista... Esto no es la clase de dibujo.

Santiago permanece en la pizarra mirando lo que hace la compañera. Profesor le dice a la chica:

- Déjale a él el último, que ya sabe.

El alumno lo hace correctamente. Profesor le comunica:

- Muy bien Santiago.



Profesor añade una explicación. Santiago sigue en la pizarra observando lo que se explica. Ahora se sienta. Profesor saca a otra chica. Mientras ésta sale, él escribe en la pizarra las características del cuadrado. Le pide que señale unos aspectos determinados. Comienza a oírse un ligero murmullo de habla. Es muy flojo. Profesor intercala:

- ¡Shhhhh!

Un alumno dice de repente en voz alta:

- ¡Yos!...¡La madre!

Profesor le corrige:

- ¡Esa expresión!... Hay que tener control.

Ahora profesor llama a otro chico a pizarra. Se repite la dinámica. Le solicita tareas concretas con respecto a la figura geométrica que figura en la pizarra. Se ha equivocado varias veces. Algunos compañeros han intervenido espontáneamente por él. Profesor les ha pedido que se callen.

Se ha llamado a otro chico a la pizarra. Se repite el proceso anterior. Un alumno intercala desde su sitio esta pregunta:

- ¿Esto cae en el examen profe?

- ¡No mi niño! ¡Tú te pasas la vida en examen! -le contesta secamente el profesor-

El alumno no añade ningún comentario. Vuelve a salir otro chico a pizarra. Las tareas que hacen son siempre cortas y concretas. No permanecen más de 30-60 segundos en el encerado. El profesor está planteando las interrogantes mientras permanece al final del aula sentado en la mesa de un alumno.

Ha salido una chica. La pregunta que le dirige es:

- ¿Podemos decir otra cosa del cuadrado?

La chica responde señalando un aspecto no comentado hasta ahora. Lo hace correctamente y se sienta. Profesor propone ahora:

- A ver, Benito. Señala la base del cuadrado y píntala.

El chico va a pizarra pero no acierta a hacerlo bien. Sus compañeros se ríen. Profesor llama a un compañero y le dice que ayude a Benito. Éste lo hace. Profesor advierte:

- Recuerden que cualquier lado puede ser la altura y cualquier lado la base

Los dos alumnos se sientan. Profesor va a pizarra y comenta todo lo que los alumnos han escrito sobre el cuadrado. Añade explicaciones adicionales. Intercala:

- ¡Miren todo lo que han escrito sobre el cuadrado!

Mientras explica hace breves llamadas de atención a los alumnos:

- ¡Estén atentos!...Se han despistado.

*Su voz continúa siendo lenta, serena pero intensa.* Todos los alumnos están en silencio. Profesor da por concluida la explicación y comenta:

- ¡Todo eso saben ustedes!... Saben muchísimo.

Profesor avisa que va a salir otro a la pizarra. Lo llama por su nombre. Un alumno comenta en tono de enfado:

- ¡Joel! ¿Por qué no salgo yo?

- ¡Que expresión es esa! ¡Su compañero tiene tanto derecho como usted a salir a la pizarra!

Todos callan y queda el chico que llamó en el encerado. Se repite el proceso anterior. Al anotar lo que le pide, un compañero desde su sitio expresa en voz alta:

- ¡Profe, no se ve!

Profesor en silencio se acerca al del encerado y le comenta:

- Espera...escribe esto más fuerte que los de atrás se quejan.

Ahora profesor está observando todo lo que hay reflejado en la pizarra. Dice de pronto:

- ¡Se me quedó algo atrás y no me lo han dicho!

Algunos alumnos comienzan a decir diferentes aspectos. Profesor va respondiendo:

- ¡Ya está puesto! ¡Fíjense todo lo que ustedes saben!

Continúan las intervenciones de algunos alumnos. Profesor añade:

- Sigue faltando una cosa más...Saben mucho, pero falta algo más. Tienen almacenado una cosa y no se acuerdan de ello.

Un alumno acaba de proporcionar una contestación que el profesor corrige:

- ¡No, eso es del triángulo!

Los compañeros ríen. Profesor no les comenta nada. Decide retomar él la exposición de lo que tratan de averiguar y les expresa:

- Miren, lo tienen aquí, en el libro. Para que ustedes se acostumbren a consultar libros. No siempre deben recurrir al profesor para las dudas.

Indica la página en donde figura la información y él comienza a dibujar en pizarra una figura que le sirve de base para explicar el aspecto que buscan. Permanece unos minutos girado hacia la pizarra y verbalizando lo que hace. Una pareja de última fila está hablando entre sí. El resto está atento.

Profesor está intercalando preguntas. Una de ellas la responde incorrectamente un chico. Nuevamente la clase se ríe de él. Profesor no interviene y le dice al grupo clase:

- Recomiendo que se fijen en lo que se está haciendo. Se ha llenado la pizarra de conceptos. Lo mismo se puede hacer con otras figuras... Vamos a ir respetando para que todos tengan la oportunidad... ¡A ver, Juan!

- ¡Se fue! -responde el mismo alumno-

- No. Su cabeza y su pensamiento, a lo mejor. Él no.

El chico sale al encerado. Profesor le lanza una pregunta concreta. Juan sonríe y mira a sus compañeros. Responde escuetamente a lo que le preguntan. Profesor va encadenando sus respuestas con la siguiente pregunta. Le advierte:

- Cuando digas las cosas en matemáticas, piensa y razona. No digas disparates porque ahora dijiste diagonal pero antes estaba mal.

El alumno calla. Se le plantean algunas preguntas más y se sienta en su sitio. Profesor llama a una chica y avisa a un alumno que debe estar atento porque él en cualquier momento puede decirle que le eche una mano a la compañera y si no está atento no podrá. Se repite el proceso con la chica de pizarra. Profesor está nuevamente en la última fila sentado.

Profesor expresa:

- Fermín Macías, a la pizarra... yo te hago una pregunta y tú tienes que contestar.

El alumno se dirige al encerado. El profesor le ha repetido por segunda vez la pregunta. El chico queda en silencio y adopta un gesto de duda.

- Silencio... que le eche una mano... -interviene el profesor-

Muchos alumnos levantan el dedo. Expresan en voz alta "¡yo... yo...yo!...." Profesor selecciona a una chica que no la había levantado. Le comunica:

- ¡Salga fuera!

La alumna tampoco da respuesta. Profesor llama a un tercer alumno. Hay tres en la pizarra. De repente, Benito se levanta a tirar un papel a la papelera. Nadie le dice nada. Profesor está en pizarra con los tres alumnos explicando para ellos y toda la clase lo que había preguntado. Concluye y le dice a los tres que se sienten. Llama a una chica. Se repite el proceso pero ella sí responde a las cuestiones.

En el aula comienza a oírse un murmullo de habla. El profesor tiene la lista de los alumnos en la mano. Está comprobando quién falta por salir. De repente, profesor expresa:

- Se me ha olvidado una cosa y ustedes no me la han dicho...Es tanto del rectángulo como del triángulo. Hay algo que no hemos dicho.

- ¡Profel! ¡Una pista! -solicita un alumno-

Profesor no atiende lo que le piden. Los alumnos de primera fila están levantando la mano y citando posibles aspectos que faltan. Profesor les va diciendo:

- No... no...

Les advierte:

- Se les ha quedado un concepto durmiendo y yo lo he dejado por si se daban cuenta.

Un alumno dice en alto:

- ¡Perímetro!

Profesor lo escribe en la pizarra pero no comunica si es lo que faltaba. Retoma y resume todo lo que se ha visto hasta ahora. Se detiene explicando cada concepto. Lanza preguntas de reconocimiento al grupo. Sólo contestan cuatro o cinco alumnos de primera fila. Profesor dice ahora:

- Le vamos a dar la oportunidad a Sara (*una niña de primera fila*) que tiene ganas de participar.

Ésta se dirige a pizarra. Profesor interactúa con ella y a través de preguntas cortas le está llevando al concepto que falta. En el aula se oye un murmullo de habla. Concluyen y profesor avisa:

- Bueno, quedan unos poquitos por salir, pero vamos a contar que hay que corregir unas cositas.

Llama a dos chicas para que salgan a la pizarra. Éstas acuden. Pregunta al grupo clase sobre un aspecto. Dos alumnos al unísono proporcionan dos respuestas diferentes. Profesor le cuestiona al grupo clase:

- ¿Cuál de los dos lleva razón?

Nadie contesta y el profesor aclara mediante una explicación la respuesta correcta. Las chicas de la pizarra están elaborando dos ejercicios diferentes. La mayoría de los compañeros habla entre sí pero en voz baja. Profesor pasea por el aula y mira por encima las producciones. Le comunica a un alumno que está hablando:

- ¡Cállate mi niño!
- No puedo, profe.

A pesar de la respuesta, el chico queda en silencio. Ahora profesor está observando lo que realizan las chicas de la pizarra. Está corrigiendo el procedimiento que sigue una de ellas:

- Ustedes tienen la costumbre de subir los escalones de cuatro en cuatro.
- Sí, profe -contesta aisladamente un chico-

- Lo ha hecho bien, pero se ha saltado un paso -continúa diciendo el profesor- Miren cómo se está creando confusión...¿qué ha pasado?

Dos alumnos de primera fila proporcionan la respuesta. De repente se asoma por el cristal de la puerta una señora. Profesor le dice a uno de los alumnos que salga porque su madre le está llamando y que no olvide llamar a sus compañeros para que le digan los ejercicios que hay que hacer. Alumno hace un gesto afirmativo con la cabeza y se va del aula. Los compañeros le dicen a gritos:

- ¡¡¡Adiós!!!

Quedan todos hablando entre sí. Profesor llama a otras dos chicas a la pizarra y se queda mirando fijamente al grupo. Les cuestiona:

- ¿Ustedes han tenido una hora libre de profesores? Lo digo porque llevan una hora de parlanchines...

Los alumnos no le hacen mucho caso y continúan hablando entre sí. Cada vez el volumen es más alto. Profesor está interactuando en pizarra con las chicas que salieron a hacer los ejercicios. De repente, se gira y expresa en tono de enfado:

- ¿Qué está pasando hoy? ¡Por favor! ¡No pueden hablar todos al mismo tiempo!...

Profesor nombra a tres chicos y les dice:

- ¡No abran la boca si no hay necesidad! ¡El que quiera hablar que levante la mano!

Estos chicos callan de inmediato. Suena el timbre y el profesor continúa en la pizarra explicando lo que han hecho las chicas. El grupo clase habla entre sí. Profesor se dirige nuevamente a ellos:

- ¡Por favor! ¡Vale ya!

Ahora mira directamente a una chica y le comunica:

- ¡Mira, Tania, no sé cómo decirte que te calles!...Además, ese no es tu sitio

La chica queda en silencio. Profesor continúa explicando. Ya están todos callados. Profesor advierte ahora que copien los ejercicios para mañana. Va escribiendo el número y la página del libro en donde están situados. Un alumno dice en tono casi suplicante:

- Profe... No marque ejercicios...

Nadie le responde. Hay silencio y el profesor continúa anotando los ejercicios que deben hacer. Otro chico añade:

- Profe...¿no se cansa?... Debería tomarse unas vacaciones...

- Eso por hablar mucho -interpreta un compañero-

- Esa percepción es gratuita -responde ahora el profesor- Ustedes saben que yo saco mi libreta y marco lo que tengo que hacer. Esta tarea se puede hacer en media hora.

Dos alumnos expresan en alto que es mucho lo que ha marcado. Profesor concluye, recoge sus cosas y sale del aula.

### *Viernes 24 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 21MS3)*

*Profesor ya está en el aula cuando comienza el registro. Han pasado tres minutos desde que tocó el timbre.*

Profesor ha llamado a una chica a que haga en la pizarra los ejercicios de ayer. Él se ha situado al final del aula. La chica ha concluido y él puntualiza:

- Está bien pero a mí me gusta más que pongas la fórmula a partir de cómo has resuelto el problema.

Recuerda que me gusta que des los pasos.

Ésta anota lo que profesor le indica. Todos los compañeros están sentados individualmente excepto ocho de ellos que están en parejas. Están en silencio. Entra en el aula Benito pero no saluda. Hay un total de 18 alumnos. Profesor le dice en voz alta:

- ¡Buenos días Sr. Benito! ¿Anoche se quedó con alguien?
- No -dice en tono de asombro el chico-
- Entonces debe saludarnos a todos ¿no?
- Perdón profe. Es que estaba en la cafetería
- ¿Y los buenos días no se dan?
- Le dije perdón, profe.

El chico se dirige a su sitio en silencio. Profesor interactúa con la chica de la pizarra. Cuando le pregunta y ésta no contesta correctamente, varios alumnos levantan la mano. Profesor se lo solicita a uno de ellos. Éste responde y profesor continúa interactuando con la de pizarra. Le está pidiendo que sitúe en la imagen de la pizarra lo que ha hallado. Profesor intercala:

- Ignacio, silencio.

Todos están callados. Profesor dice ahora:

- Muy bien. Ahora lo hemos entendido mejor... ¡Benito! Salga a la pizarra y haga la suma del último ejercicio que quedaba por corregir. Es la de ayer.

- ¿La suma? -pregunta sorprendido el alumno-
- Sí.

El alumno está en pizarra pero no atina a saber de qué suma se trata. Profesor le pregunta:

- ¿No la has hecho?
- No -responde Benito-
- Siéntate.

Profesor selecciona a un chico que ayer le llamó varias veces la atención por estar despistado. Le pide que salga a la pizarra a hacer lo que pidió a Benito. En el aula se oye un murmullo de habla muy poco intenso. Procede de dos parejas que hablan entre sí en voz baja. El chico de la pizarra ya hizo la suma. Profesor le dice:

- Muy bien Jorge, muy bien... Pasamos a la corrección de los ejercicios del día de hoy.

Profesor recuerda la página del libro. De repente, un alumno que ha estado fijándose en la producción de la pizarra, descubre en la suma que hizo Jorge una equivocación

- ¡Profe, eso no es!

Profesor observa lo anotado y expresa:

- ¿Qué pasó Jorge? ¿No viste bien los números? ... Sale Teresa (*parece que es la mejor alumna*).

Esta chica borra lo hecho por su compañero y realiza de nuevo la suma. Se sienta. Profesor le pide a Loly que lea fuerte el ejercicio que se va a hacer. Ésta comienza a hacerlo pero profesor llama al instante a otra chica para que siga leyendo ella. A los pocos segundos le vuelve a decir a Loly que continúe. El grupo clase está en absoluto silencio. Profesor sintetiza lo que el problema pide. Le hace preguntas de comprensión a la que leyó. Interactúa unos instantes. Le está diciendo que se fije bien en los datos del problema.

Profesor, que continúa en la parte de atrás del aula, avisa que se pasa ahora al ejercicio dos. Le pide a un alumno que lo lea en alto. Éste lo hace pero de manera dificultosa. Profesor le va diciendo "¿sí?" o "rectifica" cuando éste se equivoca. Se concluye y profesor le pide a otro chico que lea el siguiente ejercicio. Se trata de decir "sí" o "no" a una serie de afirmaciones. Profesor advierte:

- Estén atentos porque esto es un repaso general de todo lo que vimos en la pizarra.

El alumno va leyendo y proponiendo una respuesta. Profesor a cada una de ellas le añade una justificación explicativa. Ante una que ha respondido incorrectamente, profesor afirma:

- ¡Fíjate! Ven conmigo y vamos todos a la página del libro.

El chico no se mueve de su sitio pero profesor se dirige a pizarra y plasma el dibujo de una figura geométrica. Delante de ellos, comprueba manipulativamente las características de las diagonales. Le pide al alumnado que lo haga también. Pregunta si se cumple o no lo que está preguntando el problema. Él concluye:

- Por tanto, no pueden decir que "sí" a lo de antes.

El mismo chico continúa leyendo. Profesor sigue la dinámica anterior. Ahora avisa:

- Que siga ahora Jéssica ...Fíjate que esto que has leído no lo han dado en Primaria.

Alumna está leyendo. El ejercicio es igual que antes: decir sí o no a un enunciado. Cuando va a responder, profesor advierte que hay una información que puede ser novedosa y que algunos profesores lo explican así. La chica da una respuesta afirmativa y profesor propone ir a otra página del libro para que los alumnos comprueben manipulativamente si es ángulo recto las diagonales de la figura nombrada. Sólo lo comprueba la chica que está

leyendo. Cuando lo hace, profesor le dice que "muy bien". El resto de los compañeros está en silencio. Profesor pide ahora:

- Sigue leyendo, Santiago Reyes.

Éste comienza a leer pero en voz baja. Profesor le anuncia:

- ¡No te oí!

*El chico le mira con inseguridad.* Repite de nuevo lo leído. Profesor le dice:

- Sí...continúa.

El alumno sigue las pautas. Cuando finaliza totalmente, profesor le contesta:

- Muy bien.

Profesor solicita que lea otra alumna. Ésta hace lo que le piden. La dinámica es la misma, pero con esta chica no se produce ninguna interacción mientras lee. Ella hace breves pausas y mira al profesor *como esperando a que le diga algo*. Acaba de proporcionar una respuesta incorrecta diciendo "sí" a uno de los supuestos. Profesor le hace ir a la página del libro en donde figura la imagen gráficamente. Le pide que observe un aspecto y la chica dice "no" al supuesto que antes dijo "sí". Profesor le propone:

- ¡Dilo fuerte!

- ¡No! -repite la chica-

- Entonces la respuesta es "no" -insiste el profesor-

Se pasa a otra chica. Ésta proporciona una respuesta incorrecta. Profesor le dice:

- Espera... espera... ¿Recuerdas cuáles son los paralelogramas?

La alumna responde correctamente. Profesor prosigue con preguntas de recuerdo que la alumna va contestando. Al final, profesor le hace razonar que no se podrá responder con una afirmación si se tiene en cuenta todo lo anterior. La chica asiente con la cabeza a lo que se le dice pero no habla. Lee y comunica la respuesta del siguiente ejercicio. También es incorrecta. Profesor nuevamente le vuelve a proporcionar datos concretos que le hagan llegar a la solución. La alumna no habla. Profesor está añadiendo una explicación. El resto de los compañeros está en silencio.

Se ha nombrado otro alumno que no ha venido hoy a clase. Pasa al siguiente, con la lista en la mano, pero tampoco ha venido hoy. Selecciona otro. Se repite el proceso anterior. Cada vez que se equivoca, profesor mediante preguntas cortas le hace llegar al razonamiento del porqué es incorrecto lo que él ha puesto. En una de las ocasiones ha pedido a todos los alumnos que busquen también en el libro de texto una información determinada.

A partir de la solución al anterior problema, profesor lanza una pregunta al grupo clase. Propone que levante el dedo quien lo sepa pero que no lo diga hasta que él se los pida. Se cumplen las normas cuando profesor emite la pregunta. Éste le dice a una alumna:

- Hazlo tú que fuiste la primera.

La chica contesta correctamente. Profesor propone:

- Seguimos. Pasamos a la otra página. Salga a la pizarra Juan.

- No lo tengo hecho.

- Es una pena que no lo tenga -responde el profesor con cierto tono de ironía-

- Pero sí lo tengo...pero ese ejercicio no lo hice.

- Bueno Juan, no te preocupes... yo te creo.

Profesor requiere que salga a la pizarra otro alumno pero le dice también a una segunda compañera que le ayude a leer el problema. Se siguen las instrucciones. La alumna de la pizarra está dibujando la figura que pide el ejercicio; lo hace muy despacio.

- Te está diciendo que los segmentos no son perpendiculares -le avisa el profesor desde el fondo del aula-

La chica continúa dibujando. Profesor le vuelve a interrumpir:

- Mira esos segmentos. Sí son perpendiculares. Mira, vamos a comprobar que sí son perpendiculares.

Profesor se dirige a pizarra y con una carpeta que pone en la pizarra le trata de demostrar lo que acaba de decirle. La alumna observa en silencio y retoma nuevamente el dibujo de la figura. Ahora lo ha hecho correctamente. Profesor le dice que vaya a su sitio.

Éste inicia desde atrás la lectura de otro problema. Pide que salga a hacerlo Tania. *(Según refiere el profesor, esta chica no tiene padre ni madre. Tiene muchos problemas familiares. Ahora está mejor; antes era incapaz de estar quieta. Es inteligente y aprueba sin hacer nada)* Ésta contesta:

- ¿Yo?

- Sí.

La chica se dirige a la pizarra con pasos lentos. *Da la sensación de que no tiene ganas.* Pregunta al llegar:

- ¿Tengo que hacer eso?
  - Sí, pero un segmento mejor que otro.
- La alumna comienza a dibujar pero no lo hace bien. Profesor le avisa:
- ¡No! No estás atenta...no te vayas.
- Profesor entabla una explicación. Es él que está dibujando la figura. Tania está atenta a lo que se hace.
- Profesor interroga al grupo clase:
- ¿Qué figura ha salido ahí?
- Un chico contesta correctamente. Profesor le contesta con un "bien" y le pide a Tania que se siente.
- Se procede a hacer el siguiente ejercicio. Llama a un alumno. Advierte:
- Este ejercicio de ahora lo vimos a principio de curso.
- El chico ha escrito una fórmula en la pizarra. Profesor comenta:
- ¿Yo he enseñado así una y otra vez? ¿A sacar el huevo de paloma y dejarlo así?...¡Vamos a echarte una mano! No te lo voy a decir yo...
- Tres alumnos han levantado la mano. Profesor interactúa con uno de ellos. No acierta en lo que pide.
- Profesor resuelve el ejercicio y va interactuando con el de pizarra. Ahora sostiene:
- El que tiene dudas en esto es porque quiere. El que se quiere tirar por un barranco es porque quiere. Y eso no puedo evitarlo yo.
- El chico de la pizarra queda completando el ejercicio. Profesor le observa y le comenta:
- Sigue, sigue...Como si fueras por la carretera y te encontraras los paréntesis.
- Profesor se dirige a pizarra. Intercala:
- Tania, no empieces con el movimiento, que es mucho para ti una hora...
- Observando la producción del alumno, expresa:
- Lo vimos en la azotea y no sabemos cómo lo hizo. Ahora ya no...
- Profesor emprende la explicación de un paso nuevo que dio el alumno. Concluye diciéndole "bien" y sale otra chica. En el aula nadie habla.
- Él se ha situado de nuevo al final. Le comenta a ella:
- Sonia, da un pasito más... pon eso... como lo tenías. Eso lo tenías bien. Agrupa los positivos...¡Ah, perdón! ¿Eran todos signos positivos?
  - Sí -responde la chica que hasta ahora ha ido haciendo lo que le ha dicho profesor-
  - ¡Ah! Entonces disculpa. Estaba bien así.
- La chica concluye y profesor llama a otra chica. Hace el ejercicio correctamente y profesor le dice "muy bien".
- Sale Sara... ¿es la única que falta, no?
- Ésta va resolviendo el ejercicio en la pizarra. Hay un murmullo de habla en el aula. Hasta ahora habían estado todos en silencio. Profesor se acerca a la pizarra y da pautas a la chica sobre cómo debe hacer una fase del ejercicio. Ésta hace lo que le va diciendo el profesor pero no habla nada.
- Concluye y profesor llama a Teresa (*la mejor alumna*) y a Esther (su compañera). Mientras hacen dos ejercicios en pizarra, él va escribiendo los ejercicios que hay que hacer el próximo día. Le dice a una de las chicas:
- Esther, está bien.
- La chica obedece. También se sienta la compañera. Profesor va hacia la pizarra y pregunta al grupo clase:
- Si yo dijera que este problema está bien, ¿sería justo o injusto?
- Profesor pide una votación. Los alumnos no se aclaran muy bien en las respuestas que proporcionan. Al final profesor avisa:
- Sí, siempre hay que decir la cantidad.
- Los alumnos están copiando los ejercicios marcados. Toca el timbre. Ellos siguen copiando. Tania ya está levantada y no copia nada. Un alumno de otra clase abre la puerta. Profesor recoge sus cosas y sale del aula.

### *Martes 28 de Marzo de 10-11 h. (Sesión 21MS4)*

- Profesor llega al aula y va hacia su mesa. Los alumnos se están dirigiendo a su sitio. Hay un total de 19. Están en silencio. Profesor avisa:
- Salga a la pizarra Santiago Reyes.

El alumno sigue las instrucciones y comienza a plasmar un ejercicio (*suponemos que marcado en la sesión anterior como tarea de casa*). Algunos compañeros han comenzado a hablar en voz baja. Profesor les manda callar y éstos obedecen. Se dirige hacia el final y desde allí observa en silencio lo que está haciendo el chico de la pizarra. El resto del grupo clase permanece callado y parece que comprueban lo del encerado con lo que ellos han hecho. Algunos hacen anotaciones.

El chico de la pizarra está titubeando en la tarea. Profesor le dice:

- Proyecta el rombo primero en la mente antes de dibujarlo.

Alumno asiente con la cabeza y hace lo que le dice el profesor. Concluye y profesor le dice que se siente.

Pregunta al grupo clase:

- ¿Quién más quiere salir a la pizarra?

Aproximadamente la mitad del aula ha levantado la mano. Profesor añade:

- Queda otro más ¿Quién se anima?

Los mismos alumnos siguen levantando la mano. Profesor selecciona entre ellos a una chica y la llama con su nombre y apellido. Se dirige a pizarra y comienza a realizar el ejercicio. Profesor permanece observando desde el final del aula. Intercala una aclaración a la producción que va plasmando la alumna; es en relación al Teorema de Pitágoras. Cuando esto se produce, la chica queda mirando al profesor fijamente. Los compañeros están en absoluto silencio. Sin terminar el ejercicio, llama a otra chica a que salga a la pizarra. Le llama con un "tú". Ésta no se siente aludida y no sigue las instrucciones. Profesor le dice nuevamente acercándose a ella:

- Se trata de usted. Salga Flora a la pizarra y haga el ejercicio dos (*se refiere a que lo termine*).

Alumna obedece y sin hacer comentarios realiza lo que le piden en pizarra. Todos los compañeros están en silencio. A la mitad del proceso de resolución la chica del encerado esta dando un paso incorrecto. Profesor le pide que se siente y llama a un chico a que salga a terminarlo. Éste sigue las pautas. Lo concluye y queda en la pizarra. Profesor pide que atiendan y se acerca a explicar lo que se ha realizado. Todos están callados.

El chico que había quedado en la pizarra se ha ido desplazando de sitio mientras explica el profesor y ha quedado sentado en la esquina de la mesa del profesor. Éste lo observa y le expone en tono serio y tajante:

- ¡¡Yo me siento, que soy mayor y tú explicas el ejercicio!! ¿Vale?

El chico automáticamente se levanta de la mesa. El resto de grupo clase permanece en absoluto silencio. Profesor sigue explicando.

Se continúa en esta situación varios minutos más. Varios alumnos han comenzado a hablar entre ellos en voz baja. Profesor les manda a callar y ellos obedecen inmediatamente.

Se finaliza la explicación y corrección de ejercicios. Dos alumnos de la última fila han comenzado a hablar en tono de pelea. Profesor se dirige hacia ellos y les dice en voz alta que se levanten y se pidan perdón. El resto de los compañeros mira la situación con un poco de asombro. La pareja de alumnos hace lo que el profesor propone.

Profesor va a la pizarra y comienza a marcar algunos ejercicios mientras los alumnos están en silencio copiándolos en sus cuadernos.

De repente un alumno de la última fila se queja en voz alta porque dice que le han robado los bolígrafos. Profesor se gira y lo mira con gesto enojado. A continuación mira fijamente a dos alumnos de la primera fila. Ellos automáticamente dicen al unísono:

- ¡No, yo no fui!

Profesor le dice al alumno de la última fila:

- Fuiste de chismoso ¿verdad? Fuiste a ver otro corral y te robaron el tuyo.

Profesor añade mirando a los alumnos de delante:

- Te lo van a devolver, pero si fuera de más transcendencia el problema, te merecerías el castigo.

Profesor según termina de hablar se da la vuelta bruscamente y sigue escribiendo en la pizarra.

Varios alumnos protestan por la cantidad de ejercicios que les está marcando en la pizarra. Profesor no hace caso y sigue escribiendo. Suena la sirena. Profesor se gira y dice:

- Bueno, son para el próximo día.

Alumnos recogen y salen. Profesor sale inmediatamente después.

*Viernes 31 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 21MS5)*

*La sesión de hoy está dedicada a una evaluación.*

Han pasado seis minutos desde que sonó el timbre. El profesor está colocando a los alumnos alineados individualmente. Interactúa en voz baja con uno de ellos en torno a cuestiones personales del alumno (*fue al médico*). Todos están en silencio. Profesor comienza a repartir una fotocopia. Dos alumnos se levantan con la intención de afilar en la papelera. Profesor les manda a sentar argumentándole que no es momento de hacer eso. Lee en alto los diez ejercicios de que se compone el examen e intercala:

- Como siempre, si alguien tiene dudas que levante la mano.

Dos alumnos preguntan sobre el uso del bolígrafo rojo y azul. Profesor responde que no se agobien, que sólo lo usen para que ellos diferencien bien lo que marcan. Vuelve a insistir en que:

- Ustedes por eso no se agobien.

Todos tienen la misma fotocopia. Profesor sigue leyendo los ejercicios mientras pasea por el aula. Advierte que no ha cambiado las magnitudes para no dificultar uno de los problemas que ha puesto. Una vez que ha terminado de leerlo, comunica:

- Esto es lo que han hecho en la quincena. Pienso que bastantes alumnos pueden sacar buena nota.

- ¿Dónde ponemos las operaciones? -pregunta una chica-

- Sí... en la misma hoja -contesta profesor-

Sigue paseando por el aula. Añade:

- El ejercicio que hagan por detrás de la fotocopia pónganle una flecha para que no se les pase ninguno.

Nadie habla. Todos escriben individualmente. Profesor se sienta a su mesa y pasa lista. Algunos alumnos, en silencio, se pasan material. Profesor vuelve a levantarse con un folleto en la mano (que no corresponde a clase) y pasea por el aula nuevamente. Un alumno levanta la mano. Profesor se acerca y escucha la pregunta que le formula el chico. Hace afirmativo un gesto con la cabeza y se va.

Benito (*considerado como alumno con n.e.e.*) se levanta a afilar. Nadie le dice nada. Un chico se está moviendo en su silla mientras escribe. Profesor le pide que se esté quieto y que se relaje respirando profundamente. Alumno adopta un gesto de incredulidad hacia lo que le dice y cuando profesor se aleja hace respiraciones exageradas en tono de broma.

Una chica se levanta con los ejercicios ya hechos. Profesor lo ojea y comenta:

- Repasa lo que has hecho. Yo siempre lo hacía cuando hacía un examen

Ésta vuelve a su sitio y profesor le advierte al grupo clase:

- No olviden poner las unidades de superficie correctamente, que eso es de Primaria. Si no lo hacen es que no revisan.

Recuerda también al grupo que ya son las 8'30 h. y que falta la mitad de tiempo.

Otra alumna -la mejor- se levanta y va hacia el profesor con su hoja a plantearle en voz baja una duda. Profesor le está contestando en alto que la forma de responder debe ser lo más concreta y completa, que busquen siempre esa respuesta.

Dos chicos hablan unos segundos entre sí en voz baja. Profesor les llama la atención recordándoles que en las evaluaciones no se habla.

Profesor pasea por el aula. Varios alumnos han terminado ya todos los ejercicios. Permanecen en su sitio callados. Se prolonga la misma situación.

Faltan diez minutos para finalizar. Sólo hay dos alumnos que no han concluido. El ambiente es el mismo. Suena el timbre. Entregan los ejercicios y profesor se marcha.

### *Martes 4 Abril de 10-11h. (Sesión 21MS6)*

Profesor está diciendo a los alumnos:

- Bueno este tema no entra en evaluación. Sólo nos quedan dos temas. Esta semana la evaluación será el jueves. Es un tema menor porque está cargado de aspectos de plástica visual técnica.

Todos los alumnos están sentados individualmente y permanecen en silencio. Profesor se dirige a pizarra y comienza a explicar demostrativamente el procedimiento para hacer polígonos irregulares. Intercala explicaciones anteriores: "recuerden que decíamos...". Comenta:

- Si yo ahora preguntara, ustedes tendrían la obligación de responderme. Por ejemplo, Ignacio, ¿cuál es el triángulo regular?

El chico no da respuesta. Profesor insiste:

- Recuerda la definición...



Sigue sin hablar. Profesor añade:

- Te lo va a decir Benito.
- ¡Equilátero! -responde este último-
- Muy bien.

Profesor vuelve a lanzar otra pregunta a otro alumno. Éste da una respuesta correcta. Profesor le expresa:

- Muy bien...perfecto.

Continúa haciéndoles recordar a los alumnos contenidos anteriores:

- Todo esto es de lo que va a tratar el tema. Verán que es menor de lo que ustedes ya dominan. Deben recordar algunos conceptos (...)

Todos escuchan y abren el libro por una página que el profesor acaba de decir, porque es allí donde verán la fórmula que ya conocen. Profesor les propone:

- Como esto es repaso vamos a salir a la pizarra y a hacer el ejercicio... Nestor, sal a la pizarra.

El alumno sigue las pautas. Profesor le pide que ponga la fórmula y le va dando datos para hacer el problema. El chico ha iniciado la resolución. Profesor verbaliza cada paso que está dando. Se concluye y le dice:

- Bien...

En este momento entra una alumna. Profesor le expresa en tono serio:

- Haga el favor de salir de clase y pida permiso para hacerlo.

Alumna vuelve a salir del aula y desde la puerta pregunta si puede entrar. Profesor le responde:

- No, no puede entrar.

La chica nuevamente sale del aula. Nadie hace ningún comentario. El profesor le pregunta a los compañeros:

- ¿Qué le pasó?

Un chica de primera fila se acerca a él y permanece unos instantes interactuando con profesor. Éste le dice en voz alta:

- Pues llámala, porque da la impresión de que hace lo que quiere y como quiere.

La amiga sale en su búsqueda. Profesor prosigue la explicación:

- Una vez hecha esta introducción y aclaración, decirle que de la página doscientas lo que podemos sacar de provecho es esta experiencia...

Acaba de volver la chica que salió a buscar a la compañera. Le comunica en alto al profesor:

- Dice que no quiere entrar.
- ¿Está enfadada? -cuestiona el profesor-
- Sí.
- Yo también estoy enfadado...¿Dónde está, por cierto?
- En el baño.
- Bien, yo no entro en el baño de niñas...

Profesor interrumpe esta línea de conversación y retoma la explicación que estaba desarrollando:

- Vamos a leer lo que dice esta página...

Solicita a un alumno que lea. Una vez que lo hace le lanza una pregunta de aplicación de lo leído. Le responde correctamente. Profesor incorpora su mensaje a la explicación de lo que ha leído. Llama a otro chico para que siga leyendo. Le responde:

- No traje libro, profe.
- Pues siéntate al lado de éste... ¿tú lo admites? -le dice al compañero-

Casi todos los alumnos echan una sonrisa. Pide a otro chico que lea. Cuando ha empezado, profesor lo detiene y se dirige a pizarra con un compás. Le pregunta al lector.

- ¿Qué significa "inscribir"?
- No sé.

- Recuerda lo importante que es saber el vocabulario...

Es el profesor el que explica el significado del término. Ejemplifica con situaciones cercanas:

- ¿Dónde están ustedes inscritos? ¿En qué clase?

Ahora lo refiere al significado matemático mientras hace una representación gráfica en la pizarra. Advierte.

- Esto no hace falta escribirlo. Lo miran.

Está explicando demostrativamente, con un compás, lo que sería circunscribir un cuadrado en una circunferencia. Tres alumnos, a pesar de la advertencia del profesor, copian en sus libretas lo que se está plasmando en el encerado. El resto está callado y observa al profesor. Éste verbaliza las acciones. Les intercala:

- ¿Han visto qué fácil es la técnica? Pues así es de fácil lo que vamos a hacer en este tema... Quiero meter dentro un exágono irregular... en esta circunferencia.

El grupo clase permanece en silencio. Profesor hace una pausa en sus explicaciones para buscar tizas de colores. Retoma la explicación. Lanza una pregunta al grupo clase. Responden cinco alumnos al unísono. Profesor les dice "muy bien" y prosigue en la línea anterior. Está exponiendo formas para hacer las figuras. Añade:

- Esta técnica la tienen explicada en el libro. Vayan a la página...

Todos los alumnos abren el libro por el lugar indicado. Profesor se sienta en su sitio y explica ahora el gráfico que ahí se refleja. Los alumnos en silencio. Él lanza una pregunta:

- ¿Cuánto mediría una figura de 360 lados?

Nadie contesta. Repite la pregunta. Una chica de la primera fila levanta la mano y da la respuesta correcta.

Profesor expresa:

- Muy bien, muy bien... La compañera lo ha dicho.

Se incorpora la información a la explicación y prosigue en la línea descrita. Ahora propone:

- En esta página no hay nada nuevo que decir. Y como el camino se hace andando, pueden hacer el ejercicio (*se cita el que es*). Trabajando es como se dan cuenta. Mientras lo hacen, yo iré por los sitios para los que tengan especial dificultad.

Los alumnos comienzan a hablar entre sí. Profesor ha quedado en pizarra anotando una lista de ejercicios que se supone deberán hacer para el día siguiente.

Dos alumnos se están pasando una pelota de papel. Profesor está de espaldas escribiendo en pizarra y no se da cuenta. Otro se incorpora y desde su sitio está intentando encestar un papel en la papelera. Profesor en la misma situación anterior. Una chica se ha levantado para comentar algo con una compañera de otro sitio. Se oye un murmullo de habla en el aula. Se oye una voz que dice:

- ¿Profe, puede cerrar la ventana?

- ¿Se ve bien ahora? -pregunta el profesor después de hacer lo que le pidió el alumno-

- No.

- Pues cámbiate de lugar.

El chico queda en su sitio. Sale uno del aula (*suponemos que fue al baño porque volvió enseguida*). Casi todos trabajan individualmente, aunque hay algunos que se han aproximado y hacen la tarea en pareja. Un chico levanta la mano y solicita al profesor que vaya a corregirle lo que ha hecho. Profesor acude y permanece unos instantes con él. Se levantan dos alumnas y van hacia el profesor para hacerle una pregunta. Profesor comienza a explicarles y va hacia el sitio de estas chicas para indicarle en la producción lo que trata de explicarles.

Un alumno pide permiso para ir al baño. Profesor le da respuesta afirmativa. Benito se levanta de su sitio y se va hacia atrás. Permanece hablando con algunos compañeros. Profesor continúa dando explicaciones en la mesa de las chicas que fueron a preguntarle; está indicando por qué les ha salido mal la figura.

Un alumno se ha ido al sitio de su compañero y le ayuda a poner un hilo a una pequeña cometa que formaba parte de las tareas de clase de días anteriores. Se incorpora un tercer alumno. Benito, con cinco más de la fila de atrás, no está haciendo el ejercicio.

Profesor se pasea por el aula. Va hacia el pupitre de una alumna. Permanece unos instantes y sigue el paseo. Para en la mesa de un chico que ha estado haciendo correctamente la tarea (*según comentario posterior del profesor, es un alumno que se dispersa mucho*). Le expresa:

- ¿A que ahora mismo estás satisfecho? Eso es lo que tienes que hacer: concentrarte en lo que haces; como ahora.

Permanece unos instantes con él y su compañero más cercano. Se le oye decir al profesor:

- Pareces una pesadilla... cállate la boca y ponte a hacer tu trabajo.

De repente, la chica que fue a buscar a la compañera que quiso entrar en el aula, le dice en voz alta al profesor:

- Profe, dice que le pida perdón.

- ¿Yo pedir perdón?... De eso nada, no estoy dispuesto a hacerlo a una niña que hace lo que le da la gana.

Continúa dando pautas al chico con el que hablaba antes. Benito está en su sitio pero no hace nada. Ahora profesor retoma los paseos. Vuelve a detenerse con un alumno que anteriormente le hizo una pregunta. Sigue caminando por el aula y ojeando por encima las producciones.

El alumno que según el profesor se distrae con facilidad, está ayudando a un compañero a hacer la figura. Profesor se dirige a su mesa. Benito sigue sin hacer nada; se dedica a observar desde su sitio a los compañeros.

Profesor se ha sentado. Ojea el libro de texto. Los alumnos de las últimas filas hablan entre sí. Una alumna dice:

- ¡Profe, mire!... ¡Don Angel, mire!
- Dígame, señorita.
- Mire -insiste la chica a la vez que le muestra desde su sitio la producción-

*Profesor le hace un comentario que no se alcanza a registrar.* Manda a sentarse en su sitio al que estaba ayudando al compañero. Él se dirige al profesor y le formula una pregunta en voz baja. Es respondido y se sienta. Profesor le advierte a otro alumno:

- Ignacio, siéntate.

Benito está ahora copiando los ejercicios que profesor indicó en la pizarra para hacer como tarea de casa. Profesor ha vuelto a pasear por el aula. Vuelve a decir al mismo chico:

- ¡Ignacio, vale ya!

Éste y el resto del grupo clase quedan en silencio. La chica de primera fila formula en voz alta una pregunta al profesor. Cuando profesor se está acercando a su sitio, ésta expresa:

- ¡Ah, ya lo entiendo!

Profesor no interviene. Hay una pareja que se ocupa en la pequeña cometa que han hecho (*parece ser que es una labor que debían hacer los alumnos, ya que representa una figura geométrica estudiada*)

Profesor se acerca a una alumna. Interactúa unos instantes. Continúa caminando por el aula. Un chico formula en voz alta una pregunta relacionada con el ejercicio. Profesor va a pizarra y desde allí expresa:

- Me están preguntando cuál es el procedimiento del problema...

Emprende la explicación en el encerado de manera demostrativa. Todos callan. Un pequeño grupo todavía hace anotaciones en su libreta. Los de la cometa siguen con ella. Suena el timbre. Profesor interrumpe la explicación, los alumnos se levantan y salen del aula.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	2º ESO
Área	Matemáticas

### *Jueves 30 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 22MS1)*

El profesor entra en el aula y se dirige a su sitio. Hay 21 alumnos. Les pregunta:

- ¿Quién no tiene alguno hecho? (*se refiere a los ejercicios del tema de "Las Potencias" que marcó para hoy*).

Profesor va repasando la lista de los alumnos a la vez que va mirando quién tiene la mano levantada (*se supone que son los que no tienen hechos los ejercicios*).

Un alumno de los que la ha levantado, comunica al profesor:

- Se me hizo tarde profe.
- ¡Oh! Lo tenías que tener hecho desde ayer.

Varios compañeros se han levantado. Casi todos hablan entre sí y se pasan material. Profesor continúa de pie en su sitio con la misma dinámica. Sin alzar la voz, le dice a un alumno que está hablando más alto:

- ¡Nicolás, atiéndel!

Concluye de pasar lista y nombra a un chico para que salga a la pizarra a corregir los ejercicios. Éste obedece y comienza a hacer anotaciones en el encerado. El resto de los compañeros está en silencio. Profesor se dirige al grupo clase y expresa en relación a lo que escribió el alumno:

- ¡Muy bien! ¿Ven? Eso es  $2^5$ ,  $2 \times 2 \times 2$ ... repetido cinco veces, y da 32. ¿Lo entienden?

Al finalizar este ejercicio, el profesor va a su mesa y se queda cabizbajo unos minutos mientras los alumnos esperan pacientemente alguna reacción por su parte. (*Parece ser que está pensando en lo que va a hacer en lo sucesivo.*).

Dos parejas de alumnos se miran y por los gestos que realizan, parece que se comunican: "¿Qué hace? ¡Está loco!". Un alumno de repente le pregunta señalando la pizarra:

- Profe, ¿qué dice la última palabra?

Profesor se lo aclara con rapidez. Nombra a otro chico para que salga a corregir el siguiente ejercicio. El alumno lo hace. Profesor lo observa en el proceso y va intercalando explicaciones para el resto que permanece en silencio. Pregunta:

- ¿Quién lo hizo bien?... Yo paso lista y ustedes me dicen si lo hicieron bien o mal.

Los alumnos siguen las pautas y van respondiendo "sí" o "no". Mientras, dos chicas están hablando entre sí y el resto mira el libro y sus producciones. Al terminar, (*han estado diez 10 minutos en la corrección*) profesor dice en voz alta:

- ¡Acuérdense de que quedan de la página 5 a la 7! Apúntenlo por si mañana se me olvida. El primero que tienen que hacer es el de la página 5. ¿De acuerdo?

Casi todos los alumnos comprueban cuáles son los ejercicios. Cinco chicos miran al compañero y le solicitan que repita de qué ejercicios se trata. Son los que antes estaban más distraídos.

Profesor se dirige a su sitio, se sienta y desde allí comienza a realizar una exposición. Está diciendo:

- Ayer habíamos visto los paralelepípedos que estaban en la página 48.

Tiene en su mano unas figuras geométricas de pequeño tamaño (*10 cm. aproximadamente*), construidas de papel y palillos. Está completando su explicación con la exhibición de este pequeño recurso. Intercala preguntas:

- ¿Ven la diferencia de una con la otra?

No contesta nadie y profesor continúa diciendo:

- Fíjense que...

Destaca los aspectos de las figuras mostrándolas desde su sitio. Ahora se ha levantado y se acerca al grupo clase señalando nuevamente una característica de las pequeñas figuras. Varios alumnos expresan:

- A ver profe, ¿cómo es?

Profesor se acerca un poco más. Nombra a un alumno y le dice que salga a la pizarra a hacer un ejercicio. Éste lo hace de manera autónoma, concluye y se sienta. Profesor verbaliza lo que hizo el chico a la vez que va dando explicaciones adicionales. Todos están en silencio.

Profesor pide a los alumnos que hagan un ejercicio del libro. Éstos empiezan a copiarlo en sus cuadernos. Todos están en silencio. Mientras, profesor dibuja una figura geométrica en la pizarra. Concluye, espera unos instantes a que los alumnos lo copien y comienza a explicar cómo se resuelve haciendo uso de la pizarra. Realiza el ejercicio y va verbalizando en alto el proceso introduciendo múltiples interrogantes (*utiliza siempre la primera persona del plural: "habíamos visto... habíamos entendido... hacemos ..."*):

- ¿Cuántas caras tiene...? ¿Qué forma tienen? ...

Los alumnos están en silencio y parecen atender. Hacen anotaciones y van contestando casi al unísono a la mayoría de las preguntas. Profesor vuelve a utilizar las figuras geométricas de papel para señalar lo que va diciendo. Las coge y desde la pizarra las levanta para que todos la vean. Ha concluido la explicación. *Ha sido muy pausado realizándola y el ambiente está muy sereno.* Los alumnos siguen haciendo anotaciones en sus cuadernos. Profesor le dice a uno que parece estar despistado:

- ¡Venga Marcos, busca la fórmula...!

Profesor le dice en qué página está. Alumno sigue las pautas.

Profesor nombra a otro alumno y le pide que salga a la pizarra. Le indica un ejercicio para que lo haga. Profesor pasea por el aula. Los compañeros están en silencio y hacen anotaciones en sus cuadernos. Ahora observa lo que hace el chico de pizarra. Le está diciendo:

- Te falta un detalle de la fórmula.

Alumno corrige lo que ha hecho. Profesor pregunta al grupo-clase:

- ¿Cómo se llama lo que está en la pizarra?

Un solo alumno contesta:

- Raíz cuadrada.

De repente, un chico dice en voz alta que no tiene calculadora. Profesor propone en un tono muy tranquilo:

- Que algún compañero te preste la suya cuando termine.

El chico que estaba en pizarra ya se sentó. Profesor marca otro ejercicios y él mismo lo realiza en la pizarra. Sigue el mismo proceso anterior. Está advirtiendo:

- Lo primero que tenemos que hacer es...

Todos atienden y anotan. Les esta diciendo ahora que para dibujar las figuras geométricas es más fácil hacerlas con una libreta cuadriculada. Dos alumnos se levantan y se cambian de sitio. Parece que es para ver mejor la pizarra. Profesor no hace ningún comentario y continúa la explicación mientras él mismo resuelve el ejercicio:

- La figura geométrica que voy a dibujar es como si fuera una caja de zapatos ¡pero sin zapatos claro!.

Todos los alumnos se ríen. Profesor no les acompaña en ello. Sin embargo, *se percibe un ambiente relajado*. Se continúa con la explicación y se intercalan preguntas. Un alumno (*de los que pocas veces acierta*) proporciona una respuesta correcta a una de ellas. Profesor le expresa efusivamente:

- ¡Muy bien!

Cada vez que va a dar un paso en la resolución del ejercicio, emite una pregunta al grupo clase. Los que más contestan pertenecen a un pequeño grupo. Hace referencia al gráfico para explicar el origen de las formulas. Está preguntando:

- Vamos a ver, el área total me la va a decir Carmen.

Alumna contesta. Profesor le hace dudar:

- ¿Estás segura?

Alumna se lo confirma. Profesor le dice:

- ¡Bien!

Está guiando paso a paso el ejercicio. Indica lo que deben copiar.

Se ha concluido la resolución del ejercicio. Profesor comienza un nuevo tema del libro de texto hablando de las pirámides de Egipto. Pregunta:

- ¿Saben de alguna pirámide famosa?

Varios alumnos hacen comentarios desordenados sobre éstas y lo que ellos han visto. El *ambiente es muy participativo aunque es un grupo reducido de alumnos el que interviene*. Profesor está ya explicando los elementos de una pirámide. Utiliza una vez más las figuras geométricas de pequeño tamaño mencionadas anteriormente. Lo hace desde su mesa, y levanta la figura para que todos las vean. Concluye y les señala un ejercicio del libro de texto que deben hacer en el tiempo que les queda y terminarlo en casa. Los alumnos comienzan a hacerlo. Algunos alumnos se pasan material para hacer la figura en sus libretas. Profesor no hace comentario; está en su mesa recogiendo sus materiales. Suena el timbre. Profesor se marcha. Grupo clase se levanta, recogen y salen.

### *Viernes 31 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 22MS2)*

El profesor entra en el aula. Va hacia su sitio. Hay 19 alumnos. Poco a poco se van quedando en silencio. Profesor les dice:

- Abran la página ocho y hagan los ejercicios tres y cuatro mentalmente.

Profesor espera dos minutos a que lo hagan. Luego les anuncia:

- Cierren las libretas.

Profesor pasa lista y aprovecha para que cada alumno, cuando sea nombrado, le entregue los ejercicios marcados (*se suponían que eran mentalmente, pero...al final lo escribieron*).

Son de multiplicación de decimales por la unidad seguida de ceros y de la división fraccionaria. Profesor anota en su lista si lo han hecho bien o mal.

*El ambiente está un poco alborotado*. Los alumnos se levantan y hablan con sus compañeros. Un que está en la última fila permanece de rodillas en la silla. Alumno de delante le está diciendo:

- ¿Qué hay que hacer?

En este momento profesor saca a un alumno a la pizarra a corregir un ejercicio y comienza a explicarlo desde su mesa. El chico sigue haciendo anotaciones en el encerado. Los alumnos observan y copian lo que hace el compañero. Profesor continúa proporcionando aclaraciones sobre cómo deben hacerlo. *Su tono de voz es bajo y con pocas modulaciones*.

El alumno de pizarra se equivoca y profesor le intercala una explicación. Alumno va corrigiendo siguiendo las indicaciones de profesor. *Parece estar incómodo*. Al finalizar, profesor le expresa:

- ¡Es eso nada más!

El alumno sonrío y va haciendo muecas por toda el aula hasta llegar a su sitio. Profesor nombra a una chica para que salga a corregir otro ejercicio. Ésta obedece y profesor comienza a llamar uno por uno a sus

alumnos a la vez que les pregunta si hicieron bien el ejercicio de antes. Éstos responden con un "bien" o "mal". Profesor lo anota.

De repente suena una música muy fuerte fuera del aula (*el ventanal da al exterior del centro, más concretamente a la entrada*) y todos los alumnos miran hacia la ventana intentando averiguar de dónde proviene. Se ríen, pero el profesor no muestra ningún interés y sigue pasando lista y anotando.

Profesor comienza a recordar lo que se explicó el día anterior sobre las pirámides. Le dedica unos diez minutos. Dibuja esta figura en la pizarra mientras va verbalizando el proceso de realización. Un alumno de primera fila pregunta:

- ¿Tenemos que dibujar la pirámide, profe? -

Profesor le da una respuesta afirmativa y pregunta a la vez al grupo clase:

- ¿Cuántas bases tiene la pirámide?

El grupo de delante contesta. Profesor sigue la exposición y va intercalando preguntas:

- ¿Cuántos lados...?, ¿Este es igual que quién?, ¿Qué escribiremos después de..?

Dos parejas de alumnos hablan entre sí pero callan conforme copian lo de la pizarra. Uno de ellos interviene ante algunas preguntas que lanza el profesor. Profesor siempre ofrece un "¡bien!" cuando los alumnos dan respuesta correcta a sus cuestiones e indica cuándo tienen que anotar algo. Ahora está diciendo:

- ¡Vamos a escribir...! ¡A ver si alguien me recuerda qué figura tiene esto! (*señala una pirámide en miniatura hecha de pajillas*).

Sólo un alumno de primera fila contesta. Profesor le da las pajillas y pide que le diga en voz alta cuáles son los catetos y la hipotenusa. Como el alumno no lo sabe, le pide a otra alumna que le ayude. La otra alumna contesta correctamente y el profesor sigue explicando. Está haciendo referencia a cómo hacer una pirámide geométrica en el cuaderno. Profesor utiliza constantemente oraciones que sirven de guía a los alumnos a la hora de dibujar las figuras geométricas:

- ¡Miren lo que voy a hacer!, ¡No lo hagan muy grande porque si no...!

Dos alumnos hablan entre sí. Profesor les dice en un volumen bajo:

- ¡No se distraigan!

Los alumnos se callan y siguen trabajando. Pasados cinco minutos, profesor dibuja la pirámide en la pizarra, mientras los alumnos lo observan atentamente. No todos los alumnos tienen hecha la figura. Profesor se da cuenta y comenta:

- No pasa nada si no sale bien, entonces hay que volver a hacerlo.

Profesor borra la pirámide y la hace de nuevo. Utiliza una cuerda como compás y verbaliza el proceso en voz alta. Pero permanece todo el tiempo girado hacia la pizarra sin mirar a los alumnos. Éstos se están despistando con frecuencia.

Profesor pregunta al grupo-clase:

- ¿Lo han entendido o lo vuelvo a hacer? ¡Venga! Dejo un par de minutos para que lo hagan.

Un alumno pide permiso para ir al baño y el profesor se lo da. Los alumnos de detrás se levantan y enseñan su dibujo a sus compañeros de atrás. Profesor no hace comentarios. Está sentado en su sitio. *Parece que la mayoría de los alumnos no hacen el dibujo como el profesor dijo, casi todos aprovechan la cuadrícula de sus cuadernos.*

Minutos después el profesor dice el alto:

- ¿Quién no ha terminado?

Varios alumnos levantan la mano. Profesor observa a uno de ellos y le dice a su compañera:

- ¡Ayúdalo!... A ver si termina de una vez.

Alumna hace lo que le indican. Al instante, profesor propone al grupo clase:

- Si a alguno le queda algo, lo termina en casa (*se refiere al dibujo de la pirámide*).

Profesor se acerca a otro chico que lo está haciendo lentamente y comienza a ayudarlo. Concluye y marca un ejercicio para hacerlo en el aula. Antes de que ellos comiencen, proporciona una explicación sobre cómo resolverlo. Varios alumnos están despistados. Profesor llama a un chico para que lo haga en pizarra. Sale pero parece que no entiende bien cómo debe hacerlo. Le plantea una duda al profesor:

- ¿Dónde hay que poner (...)?

- Donde tú quieras...recuerden de cursos anteriores.

Alumno intenta hacer el ejercicio bien pero se equivoca. Profesor interviene:

- ¡Ya se equivocó! ¿Por qué pones (...)?

Alumno contesta y profesor le va guiando mediante preguntas concretas,. Insiste en hacerle ver de dónde vienen las fórmulas. Advierte otra vez:

- A ver si recuerdan de años anteriores.

Se concluye el ejercicio y profesor marca otro. Da una pequeña introducción sobre la forma de resolverlo. Introduce alusiones de este tipo:

- Ustedes saben qué es una pirámide de Egipto...aunque hay más.

Los alumnos hacen comentarios espontáneos en voz alta sobre ello. Unos a otros se mandan a callar con un "¡shhhh!". Profesor va a pizarra y dibuja una pirámide. Los alumnos copian en silencio lo que se anota en el encerado. Verbaliza en voz alta lo que está haciendo y va lanzando preguntas al grupo clase o a alumnos determinados:

- ¿Cómo se halla...? Me lo va a decir...

Cuando la pregunta es nominal, los alumnos contestan. Profesor está respondiendo ahora a una chica:

- ¡Muy bien, puedo poner  $240+240+240...$  cuatro veces o simplemente  $240 \times 4$  que es más fácil! ¡Exacto, el Teorema de Pitágoras es el que tenemos que aplicar!

Suena el timbre. Profesor continúa unos minutos más haciendo y explicando el problema en pizarra. Los alumnos copian en silencio. Al poco tiempo salen todos.

### *Lunes 3 de Abril de 12-13 h. (Sesión 22MS3)*

Llega el profesor al aula y se sienta en su sitio. Hay 22 alumnos. Todos están sentados individualmente. Se dirige al grupo clase y les comunica:

- Página cincuenta y tres... La libreta cerrada. ¿Quién no lo tiene hecho?
- Yo no lo hice porque me confundí -se justifica un alumno-

Profesor no emite comentario. Empieza a llamar de uno en uno a sus alumnos. Éstos se levantan y van a su sitio con un pequeño papel (*suponemos que es donde figura el ejercicio que está revisando*) que entregan. Profesor no les dice nada. Mientras, el resto de los alumnos habla entre sí.

Una chica está ahora en la pizarra planteando un problema. *Suponemos que el profesor se lo ha dicho cuando le enseñó el ejercicio*. Al terminar, sin que nadie le diga nada, se sienta. Profesor se levanta, observa la producción del encerado e indica algunas correcciones dirigiéndose a la chica que lo hizo. Profesor le añade una explicación que dirige al grupo completo. Todos están en silencio. Pide ahora voluntarios para hacer otro ejercicio. Levantan la mano dos alumnos. Profesor le dice a uno de ellos:

- A ver Basilio, si haces el ejercicio treinta.

El chico sigue las pautas y va a pizarra. Profesor se sienta de nuevo en su sitio. Está preguntando a algunos alumnos su número de lista. Éstos responden y él hace anotaciones en su libreta. Pregunta al grupo clase:

- ¿Alguien más lo tuvo bien?

Nadie contesta. Sigue el sondeo:

- ¿Quién lo tuvo mal?

Tampoco se da nadie por aludido. Él comenta:

- Entonces todos lo tienen bien...¡muy bien!

*El volumen de voz del profesor es siempre bajo y su tono tranquilo.*

Profesor se levanta e inicia una exposición:

- ¿Cómo se titula lo que vamos a ver ahora? Tronco de Pirámide...

Va introduciendo preguntas concretas que contestan pocos alumnos. Ahora ha sacado una reducida figura geométrica; es una pequeña pirámide. Está comentando a la vez que señala el recurso descrito:

- Si yo corto por aquí, me queda el tronco de pirámide... Pues vamos a escribir... Tronco de pirámide es (...).

Profesor está dictando la definición. Todos los alumnos copian en silencio. Sigue diciendo:

- Otra característica: ¿Cuántas bases tiene?...Pues ponemos: tiene dos bases

Continúa la misma dinámica de dictar, introducir preguntas (que contestan pocos alumnos) y copiar. La referencia al objeto geométrico es permanente. Lo tiene en la mano y va señalando lo que se conceptualiza. Cuestiona a los alumnos contenidos trabajados en días anteriores:

- ¿Cómo se llama lo que decíamos el otro día sobre (...) A ver si lo piensan bien y dicen cómo se llama esto...

Dos alumnos le dan la respuesta correcta. Profesor la incorpora a su dictado. De repente se cae un mural que cuelga de la pared. Todos miran lo que ha sucedido. Profesor propone:

- Dejen, luego se coloca.

Ahora ha sacado una figura en plano sin armar. La muestra y expresa:

- Es la que hay en el libro y yo la voy a poner en la pizarra.

Se dirige a pizarra y comienza a plasmar la figura en cuestión. Verbaliza en voz alta lo que hace. Todos los alumnos copian en silencio. Señala en la imagen lo que corresponde a aspectos dados en días anteriores. Intercala preguntas que él mismo responde:

- Y esto que pongo aquí ¿se llama? ... la base.

Está utilizando un trozo de cordel como instrumento de medida. Intercala:

- Siempre es conveniente que lo hagan a lápiz para que no se les forme un follón si tienen que borrar.

Sigue la misma dinámica. No deja de verbalizar el proceso realizado por él. Ahora aconseja:

- Si alguno no tiene instrumentos de dibujo lo hace a mano alzada.

Los alumnos permanecen en silencio. De vez en cuando uno le pide al compañero más cercano un material de trabajo pero en voz muy baja. Profesor también habla muy bajito. Han pasado quince minutos desde que comenzó la explicación. El profesor ya ha acabado de realizar y explicar el gráfico de la pizarra. Todavía los alumnos siguen copiando lo del encerado en silencio. Un chico comenta desde su sitio:

- ¡Profe me salieron cinco lados!

- Quitale uno -responde con absoluto tono de tranquilidad el profesor-

Hay silencio. Profesor le pregunta a un chico que está jugueteando con una calculadora.

*(el que según el profesor va peor)*

- ¿Terminaste Diego?

- A mí no me sale...

- Primero lo tienes que intentar. Hazlo a lápiz y así lo puedes borrar.

El alumno comienza a hacer anotaciones en el cuaderno. Profesor está de pie al lado de la pizarra la espera de que terminen sus alumnos de copiar todo. Vuelve a dirigirse a Diego:

- ¿Lo hiciste? Gira el cuaderno y enséñamelo...

Alumno obedece. Profesor observa lo que ha hecho y expresa:

- Está bien.

Se dirige al grupo clase y avisa:

- Vamos ahora a poner el nombre en las partes. Vamos a ponerle "l" aquí y a diferenciarlo de (...)

Está nuevamente en la pizarra. Ha comenzado una nueva explicación:

- Realizado esto podemos hacer lo que siguiente que es lo que viene en el libro: la superficie.

Profesor plasma en pizarra la fórmula. Va poniendo cada elemento a la vez que lo verbaliza y razona.

Intercala preguntas cortas. Un alumno dice ante una de ellas:

- No lo entendí.

- ¿No lo entendiste? -contesta con voz de asombro un compañero-

Profesor continúa la explicación de la fórmula. Está advirtiendo a los alumnos:

- Hay que acordarse algo del año pasado...

Ha lanzado una pregunta. Un alumno proporciona una respuesta incorrecta. Profesor le expresa:

- No, eso no es...hay que fijarse bien.

Otro segundo alumno da otra contestación pero esta vez sí es la adecuada. Profesor dice:

- Como dice Yeray...

Y continúa la explicación incorporando la frase que proporcionó este alumno. Ahora está relacionando la fórmula con la figura. Lanza otra pregunta. Responde un sólo alumno. Profesor incorpora lo que ha dicho a lo que está explicando. Afirma:

- Ya tengo la fórmula. Ahora tengo que saberla aplicar. Vamos a ver si con un ejemplo entendemos cada una de las letras.

Todos los alumnos están en silencio. Profesor les solicita que abran el libro por un página determinada y que hagan un ejercicio. Diego pregunta en voz alta:

- ¿Lo copiamos primero?

- Todos lo ejercicios de geometría es conveniente siempre dibujar la figura y después colocar los datos. Si es posible, en la misma figura, y si no al margen y además lo que nos preguntan.

Todos los alumnos están callados copiando lo que ha marcado el profesor. Se dirige ahora a pizarra y anota en la figura los datos del problema. Expresa:

- Tenemos que aplicar la fórmula, búscuena en el libro para que sepan dónde está.



Alumnos lo hacen. Profesor lanza una pregunta. Contestan solamente un alumno y una alumna al unísono. Profesor incorpora la respuesta de ella y la completa con una explicación. La chica le plantea una interrogante a partir de lo que está explicando. En ese momento un chico levanta la mano. Profesor le pide a él mismo que aclare la duda. Éste lo hace y profesor expresa un "muy bien" a la vez que incorpora el contenido de la respuesta a la explicación que está dando. Está resolviéndose el ejercicio. Profesor le pide a un chico los datos resultantes al ir desarrollando la fórmula. Está cuestionándole:

- ¿Cuánto es nueve al cuadrado?

Alumno se queda sin respuesta. Se pone rojo. Profesor le pide luego:

- ¿Y uno al cuadrado?

Está dudando. Otro chico contesta por él. Profesor dice al anterior:

- ¡Estabas despistado!

Continúa la resolución en pizarra del ejercicio. Profesor continúa intercalando preguntas. Que contestan pocos alumnos. Cuatro chicos están usando la calculadora al realizar la tarea individualmente.

Al concluir la resolución y explicación de este problema, profesor expresa:

- Bien, haremos más problemas. Ahora vamos al apartado siguiente. ¿Cuál es?

- Poliedros regulares -contesta un alumno-

Profesor inicia el dictado de su definición. Los alumnos en silencio copian.

- ¿Puede repetir? -interrumpe un chico-

- ¡Sí hombre...! ¿Qué quieres que repita?

Profesor no espera respuesta y repite la información completa que ha dado hasta ahora. Prosigue luego con el dictado. Nuevamente dos alumnos más le piden que repita lo último que ha dicho. Profesor lo hace. El silencio es absoluto. Todos copian.

La definición ha terminado. Profesor muestra ahora una figura geométrica de pequeño tamaño. Él está delante de la pizarra. Afirma:

- Esto sería un poliedro.

Lanza preguntas al grupo clase sobre el contenido de lo que acaban de copiar y va señalando en la figura las características que se han comunicado. Muestra una nueva figura. Se repite el proceso de lanzar preguntas. Aquí sí responde la gran mayoría de los alumnos a la vez. Exhibe una tercera figura. Continúan las preguntas y las respuestas con la dinámica anterior. Solicita a los alumnos que abran el libro por una página determinada y que observen la figura que hay.

De repente, el alumno que según el profesor va peor en el aula, hace en alto un comentario en relación a que las figuras que está mostrando tienen abolladuras. El profesor lo escucha pero no le hace ningún comentario. Sus compañeros tampoco. Profesor continúa lanzando preguntas en relación a los poliedros regulares a la vez que introduce explicaciones a lo que se ha escrito. Para contestar a las preguntas, los alumnos levantan la mano y esperan a que el profesor les dé la palabra. Si responden correctamente profesor continúa la línea de explicación y si se produce lo contrario, profesor le da la palabra a otro compañero. Los que quieren intervenir son pocos. Profesor está afirmando ahora:

- Como es difícil de dibujar, vamos a poner los nombres y el número de caras que tienen.

Profesor inicia un nuevo dictado con las características de estas figuras. Intercala preguntas. Responden pocos. Al concluir, propone:

- Bien, lo que nos queda es el "desarrollo de los poliedros irregulares".

En ese momento, profesor se dirige a mostrar dos imágenes. Suena el timbre y afirma:

- Ahí lo dejamos y mañana seguimos.

Todos recogen y profesor sale del aula.

### *Miércoles 5 de Abril de 10-11 h. (Sesión 22MS4)*

Profesor entra en el aula y va directamente a su sitio. Hay 20 alumnos. Nombra a una chica y le pide que salga a la pizarra a corregir un ejercicio que estaba marcado. Alumna sigue las indicaciones. Profesor le va diciendo lo que tiene que hacer. No eleva su voz en ningún momento. *Se percibe una buena comunicación entre alumna y profesor.* Le esta diciendo:

- ¡Táchalo ahí para que no te equivoques!

- Vale.

Se dirige al grupo clase y le advierte:

- Hay otra forma (*de hacerlo*) que no me ha dicho ninguno.

Un alumno contesta correctamente.

- ¡Muy bien! Vamos a ponerlo aquí.

Profesor se pasa todo el tiempo de corrección del ejercicio al lado de la pizarra y en su sitio. Va haciendo preguntas que algunos alumnos contestan a la vez.

La chica del encerado ha concluido y se sienta. Profesor explica cómo se hace el ejercicio de otra forma. Los alumnos le atienden en silencio.

Llama ahora a otro alumno, de la fila de atrás, a la pizarra para corregir el siguiente ejercicio. Éste obedece.

Dos alumnos de atrás han comenzado a insultarse. Uno de ellos se ha levantado. Profesor le propone:

- ¡Ernesto, no te pongas nervioso que te desconcentras!

No ha elevado para nada su volumen de voz. Su tono es tranquilo. El alumno se sienta en su sitio y guarda silencio. El que estaba en la pizarra corrigiendo el ejercicio termina y se va a su sitio. Desde ahí le explica al profesor qué puso en la pizarra. El resto del grupo clase no atiende; están alborotados por el conflicto que surgió entre los que se insultaron.

Una vez terminada la corrección, profesor pregunta a los alumnos qué número de lista tienen. Los alumnos se lo van diciendo en alto. Se lo está pidiendo a los que previamente le han entregado un papel con el ejercicio que acaba de corregirse en pizarra.

Profesor se queda ahora en su mesa consultando y ojeando el libro de texto. Los alumnos comienzan a hablar en voz alta entre ellos. El alboroto crece y una alumna manda a callar, pero el resto del grupo-clase no hace caso.

Profesor levanta la cabeza y pregunta:

- ¿Qué habíamos visto ayer?

- Los poliedros regulares -responde un chico-

Profesor anuncia lo que van a trabajar en los próximos minutos y les manda a sacar los materiales. Los alumnos mientras lo hacen, se alborotan. El profesor se pone a borrar la pizarra y comienza la explicación desde su mesa. Los alumnos no atienden, todavía están sacando el material. Profesor no les dice nada, está en silencio. Le plantea una pregunta a una alumna:

- El poliedro..., ¿cómo se llama, Benita?

Benita no responde porque no está atendiendo. Profesor la justifica:

- Claro, estás despistada.

Profesor prosigue con su explicación y dice:

- Hoy vamos a hacer muchos dibujos.

Profesor se sitúa en la pizarra para explicar cómo se hacen esos dibujos, mientras los alumnos intentan hacer lo mismo que él en sus cuadernos. Cada uno va a lo suyo y en silencio. Verbaliza el proceso de lo que está haciendo. Un chico de primera fila pregunta:

- Profe, ¿la distancia de abajo es la que quiera?

- Sí, la que quieras, pero no muy grande.

- Y ¿los hacemos chiquititos o grandes? (*los lados del poliedro*).

- Pequeños, para que no se te echen fuera de la libreta, si no, se te acaba la hoja pronto.

Ahora muestra una figura geométrica de pequeño tamaño (*10 cm. aproximadamente*) y construida con plástico. La enseña desde la pizarra. Algunos alumnos de detrás se levantan de sus asientos para verla. Pregunta a una alumna de qué figura se trata mientras la mantiene en alto en su mano. La chica contesta correctamente y el profesor sigue dibujando. Los alumnos copian lo que se va plasmando en pizarra. No se oye nada.

Profesor ha terminado de dibujar en la pizarra. Se pasea por el aula y observa las producciones (*es la primera vez que lo hace en las sesiones que ha sido observado*). Vuelve a pizarra y continúa con otro poliedro. Se repite el proceso de verbalizar en alto lo que está haciendo:

- Hacemos cinco triángulos más que queden en forma de sierra...Siempre con trazos muy flojos porque me puedo equivocar. Aprovechando la cuadrícula de la libreta, hacemos...

Todos están copiando en silencio. Nuevamente les enseña otra figura geométrica de pequeño tamaño (*desde la pizarra*) y empieza a dibujarla. *El ambiente es tranquilo y cada uno va a lo suyo*. Profesor sigue dando pautas de cómo deben hacer los dibujos:

- Recuerden que para hacer (...), tienen que (...), por ejemplo (...).

Un alumno de los del medio del aula mira hacia atrás constantemente mientras el profesor está en la pizarra explicando. Da la impresión de que copia lo que hace el compañero. Profesor le dice con tono pausado:

- Tienes que mirar para acá para saberlo hacer.

Alumno inmediatamente se gira y se pone a dibujar en su cuaderno. Los alumnos están poco atentos a este último dibujo, ya que es más complicado que los anteriores. Suena el timbre y los alumnos salen del aula.

### *Viernes 7 de Abril de 12-13 h. (Sesión 22MS5)*

*La sesión comienza 20 minutos más tarde porque el profesor ha tenido que asistir a una reunión que se ha alargado más de lo habitual.*

Profesor se dirige hacia su mesa y permanece al lado de ella de pie. Hay 21 alumnos. Les recuerda que tenían que haber hecho determinados ejercicios que él cita.. Se sienta y llama a uno para que salga a realizar el primero. El resto permanece sentado individualmente. Se oye un ligero murmullo de habla en el aula. Algunos alumnos están hablando entre sí . Un chico pregunta en voz alta:

- Profe ¿de esta página hay que hacer todo?

- No -responde escuetamente el profesor-

Ahora solicita que una chica envíe un papel a un lugar fuera del aula. Ésta sigue las instrucciones y sale. Él se levanta, se gira hacia la pizarra y observa el proceso de elaboración del ejercicio que el alumno está realizando. Comienza a verbalizar, dirigiéndose al grupo clase (pero con un volumen bajo), lo que está haciendo este chico:

- Esta bien...vamos a ver si se comprende ahora con esos decimales...sería mayor que uno...dos tercios...

El alumno concluye y el profesor avisa que lo que se ha hecho en pizarra es una manera de realizarlo pero que también se puede hacer de otra forma. Profesor se dirige a pizarra y comienza a plasmar otra línea de resolución del problema verbalizando en alto cada paso que da. Todos los alumnos están en silencio y copian de la pizarra. Al terminar expresa:

- Vamos a ver el otro.

Llama a otro alumno y le pide que lo realice en el encerado. Él se sienta en su sitio. Un chico de la última fila pregunta cómo se calcula el valor de un aspecto. Profesor le da respuesta desde su sitio. Comienza a nombrar a cada uno e los alumnos, con la lista delante, y va preguntándoles si tuvieron bien el ejercicio. Dos de ellos comunican que no les sale hacer una cosa que les mandó. Profesor va hacia pizarra y explica demostrativamente cómo hay que hacerlo. Se trata de la figura de un "dodecaedro". Utiliza un hilo como compás. Va realizándolo y verbalizando cada paso. De repente a un alumno se le cae al suelo un estuche metálico con los colores. Se produce un ruido intenso en el aula. Profesor detiene la explicación y mira en silencio al alumno en cuestión. Alumno no hace comentario y recoge lo que se ha caído. El resto de los compañeros guarda silencio. Profesor retoma la explicación. Algunos alumnos copian en sus libretas lo que se está aclarando. Otros no.

Profesor está diciendo:

- Va a aparecer una figura y verán ustedes qué fácil es.

- A mí no me sale -avisa un alumno-

- Si no les sale es que estarán mal las medidas -le responde el profesor en tono tranquilo y con un volumen de voz bajo-

Un alumno se levanta y pide a un compañero un material. Profesor no hace comentarios y el alumno se sienta al instante. Profesor sigue demostrando en pizarra cómo se hace un dodecaedro. Al terminar se gira al grupo clase y expresa:

- Y así es como se hace ¿A quién le ha salido?

Una alumna plantea una duda. Profesor le dice:

- A ver...repítemelo.

La chica lo hace y profesor se lo aclara. Otra alumna expone una segunda duda. Profesor le contesta:

- ¿Qué medida pusiste?... Yo no dije eso. Si no lo mides bien no te sale.

Alumna queda haciendo anotaciones en su cuaderno. Profesor avisa:

- Vamos a ver lo último que nos queda entonces... y vamos pensando en la prueba... y será el miércoles.

Dos chicos advierten al profesor que tienen otro control. Profesor les propone:

- Pues lo hacemos el jueves. O el viernes...¿ese día tienen otro control?

Nadie proporciona una respuesta concreta y profesor no hace más comentarios. Un alumno pregunta:

- ¿Cómo se titula lo que falta?

Profesor responde "secciones planas del poliedro". Pide al grupo clase que busquen en el diccionario el término "sección". Alumnos lo hacen en su totalidad. Uno de primera fila dice desde su sitio:

- ¡Ya lo encontré!

Profesor le pide que lo lea en alto. Alumno lo hace y profesor lo incorpora al título explicando lo que se va a ver ahora. Ha comenzado a dibujar un cubo en la pizarra. En el aula hay un absoluto silencio. Todos copian. Profesor está realizando la imagen despacio y en silencio. La concluye y queda durante unos minutos callado mirando al grupo clase. Los alumnos siguen copiando.

Ahora profesor muestra una tapa pequeña de una caja. Plantea a los alumnos si saben qué forma tendrá si se corta. Responden unos diez alumnos aproximadamente. Luego saca una pastilla de jabón "Lagarto" y les pregunta que qué es. Todos al unísono responden "un jabón". Profesor les comenta:

- Si fueran matemáticos ¿dirían un jabón?

- No, un prisma -contesta un chico-

Profesor coge una cuchilla y desde su mesa va haciendo cortes al jabón. Ante cada uno, cuestiona a los alumnos qué forma queda según el corte dado. Responden pocos alumnos. Va a pizarra y dibuja en el prisma que hizo antes los cortes que realizó al jabón; a la vez nombra las figuras resultantes. Los alumnos copian en silencio. Profesor lo va haciendo despacio y siempre verbalizando el proceso.

Profesor concluye de dibujar en pizarra, va a su mesa y recoge el material que estuvo usando. Los alumnos siguen copiando en silencio. Al pasar unos minutos, profesor avisa:

- Vamos a hacer el primer ejercicio que tenemos en esa página. Lo copiamos...vamos a ver si nos da tiempo.

Una alumna, por propia iniciativa, se cambia de sitio y se junta a un compañero porque no tiene libro. Nadie le dice nada. Todos copian en silencio.

Profesor va nuevamente a pizarra y comienza a dibujar una figura geométrica. Todos guardan silencio. Algunos alumnos se piden material pero siempre en voz muy baja. Profesor anuncia después de dibujar tres figuras:

- Tengo que dibujar cuatro cubos. El último lo haré mientras le digo cómo se hace. Escuchen y luego lo copian.

Profesor se gira hacia la pizarra y hace lo propuesto. Vuelve a decir:

- Miren cómo lo hago yo y el resto lo harán ustedes el día siguiente.

La mayoría de los alumnos está recogiendo su material pero se mantiene en silencio. Profesor sigue verbalizando el proceso de su dibujo en pizarra. Intercala algunas preguntas. Contesta un solo alumno. Dos parejas hablan entre sí aunque en voz muy baja. Profesor concluye su tarea y expresa:

- El cuadrilátero que queda lo veremos el lunes.

Suena el timbre. Todos salen.

### *Lunes 10 de Abril de 12-13 h. (Sesión 22MS6)*

El profesor se dirige a su mesa. Se sienta y desde ahí dicta un ejercicio que los alumnos deben escribir en un papel (el ejercicio es de operaciones con fracciones), y dárselo en breve periodo de tiempo. Hay un total de 21 alumnos.

Los alumnos comienzan a hacerlo individualmente. Durante ese período dos parejas se pasan material, un chico se levanta a afilar, otro a tirar un papel. Cada alumno, una vez que ha terminado de hacer su ejercicio, se levanta y se lo ponen encima de la mesa al profesor.

Todos han concluido. Lo ha entregado el último alumno. Ahora profesor manda a la pizarra a uno de los de primera fila para corregir ese ejercicio. Éste sigue las pautas.

Un alumno de los de atrás, está hablando muy alto. Profesor le cuestiona:

- ¿Qué te pasa Jose?

- Nada, profe.

- Pues no respire.

Casi todos los alumnos se ríen ante este comentario. Una chica le hace una corrección al alumno que está haciendo el ejercicio en la pizarra (*el ambiente es participativo*). Éste corrige lo que se le indica.

Al terminar el ejercicio en la pizarra, profesor en su mesa va corrigiendo algunos de los ejercicios escritos. Expresa en voz alta los nombres de los que se equivocaron.

Una alumna nombrada pregunta con cara de preocupación:

- Profe, ¿me puede decir en qué fallé? Yo lo tengo igual que en la pizarra.

Profesor se lo explica con tranquilidad y la alumna guarda silencio.

Se produce de buenas a primeras un altercado entre algunos alumnos de atrás: un de ellos se enfada porque el compañero de atrás no se calla y no puede oír si es nombrado o no. El profesor le dice:

- Si tú tampoco te callas, interrumpirás a toda la clase, así que tú compórtate como siempre que yo me encargaré de los demás.

El alumno no dice nada y se pone a trabajar en su cuaderno. Profesor está observando la producción escrita entregada por el alumno que parece ir peor en el aula. Una vez revisada, comunica en alto:

- Rayco, así no puedes seguir, una cosa que hemos hecho tres o cuatro veces y tú no la sabes hacer (*para decir esto, no eleva el tono de voz*). Este sistema que tú tienes no vale, vamos a ver si lo aprendes... y los demás (*dirige la mirada al resto del grupo-clase*).

Profesor hace el ejercicio en la pizarra otra vez mientras los alumnos absolutamente callados atienden. Profesor le vuelve a decir al mismo alumno:

- Tienes que aplicarte más, porque de esa manera no vas a salir adelante ¿eh?

Profesor se dirige a toda el aula:

- ¿Quién lo tuvo bien?

Sólo tres alumnos levantan la mano. Profesor añade:

- Mejor preguntar quién lo hizo mal.

Los alumnos levantan la mano y él los apunta en la lista.

Una alumna (*de las de primera fila*) hizo de otra manera el ejercicio y le dio el mismo resultado, así que se lo comenta al profesor. Profesor dice:

- Quizás lo hiciste bien. (*no se lo corrige como ella lo tiene planteado*).

Otro chico pregunta:

- Profe, ¿usted nos va a decir la nota de...? (*lo tratan de "usted"*).

- La nota la ponemos entre todos (*se refiere a los profesores*).

- ¿Va a dar preguntas de la prueba?

- Ya veremos.

Profesor manda a abrir el libro por una página determinada para seguir con el tema de Geometría. Lee un ejercicio en alto y hace el dibujo correspondiente en la pizarra utilizando una regla. Los alumnos callados lo van copiando. Algunos giran sus cabezas porque no ven nada. Profesor se percata pero no hace ni dice nada. Tres parejas se pasan material constantemente.

Profesor ha comenzado a resolver el ejercicio en pizarra verbalizándolo en voz alta y aclarando varios aspectos. Intercala preguntas:

- ¿Cuántos lados tiene un pentágono? - dice profesor en alto-

- Cinco -responde un chico-

- ¡Bien! Pues lo podemos hacer de la siguiente forma...

Profesor se fija en un alumno de los de delante y le dice:

- Estás muy cerca de la pizarra, hazte para atrás porque si no se te distorsiona la imagen.

El alumno le hace caso y sigue copiando la explicación del profesor. Se ha concluido este ejercicio. Un alumno pregunta:

- ¿Hacemos el dos profe? (*se refiere al ejercicio dos del libro de texto*).

- Sí. (*responde en tono muy tranquilo*).

Los alumnos se ponen a hacer el ejercicio marcado individualmente. Profesor permanece en su sitio callado. Pasan unos minutos, Hay silencio en el aula. Todos los alumnos hacen anotaciones. Cuando parece que todos han concluido, profesor se dirige a la pizarra y comienza a resolverlo. Sigue el proceso anterior. Intercala preguntas que siempre contestan los mismos alumnos.

Mientras, dos alumnos cierran los ojos (*como si tuvieran sueño*). Nadie les dice nada. Otros le preguntan en voz baja a sus compañeros cómo deben hacerlos y el resto atiende.

Profesor concluye el ejercicio e inicia una dinámica de preguntas concretas que dirige al grupo clase. Tienen relación con lo que han dado en el día de hoy. El procedimiento es el de siempre: él hace una pregunta y los alumnos que él mande la contestan (*ambiente coercitivo*). Proporciona algunos refuerzos positivos a ciertos alumnos que contestan correctamente:

- ¡Bien! ¡Eso es!

Al terminar de hacer preguntas, profesor dibuja en la pizarra otra figura geométrica (*la hace en la parte de debajo de la pizarra*). Un alumno no ve y le dice que se rueda un poco. Profesor se rueda pero no hace el dibujo más arriba. El alumno sigue dibujando tranquilo.

Finalmente profesor lanza preguntas al grupo clase referentes al dibujo que acaba de hacer. Un alumno (*el que siempre está poco atento y el "más problemático" según el profesor*) levanta la mano para contestar una de ellas. Profesor dice en voz alta:

- ¡Hombre...! (*como diciendo: "por fin levanta la mano este alumno"*)

Suena el timbre y el profesor sale del aula (*ya había recogido sus cosas antes de que sonara*). Los alumnos salen minutos después.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	2º ESO
Área	Lengua Castellana

### *Miércoles 15 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 22LS1)*

La profesora va directamente a su sitio y se dirige a su mesa. Hay 20 alumnos. Pasa lista y anuncia que va a comenzar a corregir los ejercicios que se han propuesto el día anterior. Las actividades consisten en corregir cómo se escriben algunos verbos, y diseñar algunas oraciones con ellos.

Alumnos van sacando el material para trabajar esta asignatura. Están sentados individualmente.

La profesora nombra al alumno que va a hacer la corrección del primer ejercicio escogiéndolo desde la lista. El chico sale a la pizarra y comienza a escribir en ella.

La profesora va marcando oralmente las pautas de la corrección e intercala explicaciones. Cuando el alumno responde correctamente profesora le va diciendo "¡bien!". Lanza preguntas al grupo clase: ¿saben lo que significa...? ¿lo entendieron?

Todos están haciendo anotaciones en sus libretas y se mantienen atentos. Se supone que están corrigiendo sus ejercicios. Utilizan el libro de texto, las fotocopias de otro libro de texto entregada por la profesora y sus libretas.

Se levanta un alumno y le pide permiso a profesora para ir al baño. Ésta accede. Continúa la misma dinámica de corrección.

Una pareja ha comenzado a hablar en voz baja. Profesora le dice a uno de ellos:

- ¡suar, por favor, cállate ya!

El resto de alumnos se mantiene en silencio. El chico que estaba en pizarra termina de hacer el ejercicio y profesora llama a una alumna para hacer el siguiente. Sale a la pizarra. Otro alumno se ha levantado para pedir permiso e ir al baño. Profesora le responde afirmativamente.

Se oye un murmullo de habla entre los alumnos. La profesora les manda a callar de forma oral alzando la voz y da algunos golpes en la mesa con su bolígrafo. Los alumnos inmediatamente se callan.

La alumna de la pizarra comienza a hacer la corrección del segundo ejercicio. Profesora intercala explicaciones y preguntas al grupo clase. Contestan casi todos los alumnos. Dos chicos, sucesivamente, han preguntado por el significado de dos términos que se han escrito. Profesora les contesta con una breve explicación a cada uno. El ambiente es participativo y tranquilo aunque un poco repetitivo.

A la vez que la alumna va haciendo el ejercicio en la pizarra, la profesora hace referencia a contenidos de la realidad cercana de los alumnos:

- Es una oveja, como las que están en los terrenos de ustedes.

Un alumno acaba de hacer un comentario espontáneo al ejercicio que se está corrigiendo, pero lo hace gramaticalmente mal. Sus compañeros han dejado de hacer anotaciones y escuchan lo que se está mencionando. La profesora le advierte:

- Juan, no se puede hablar de cualquier manera.

Alumno se calla y asiente con la cabeza.

La chica de la pizarra ha terminado de corregir el ejercicio. Profesora lo está revisando. Le dice que está bien y la alumna se va a su sitio. Profesora se levanta de su asiento y dice al grupo-clase:

- Vamos a hacer un examen escrito de lengua uno de estos días.

Los alumnos protestan enérgicamente. Profesora cambia de opinión y añade que lo harán de forma oral. Rápidamente los alumnos se calman y todo vuelve a la normalidad. Hay silencio.

Profesora les dice a los alumnos que abran una página concreta del libro. Advierte que los que no tengan libro se pongan con un compañero. Les nombra un texto que se va a leer ( "Las máquinas" ). Ella ha vuelto a sentarse en su silla. Todos los alumnos van siguiendo sus pautas.

Profesora nombra a un alumno concreto. Éste comienza a leer en voz alta. El resto va siguiendo en silencio la lectura desde su sitio. Profesora interrumpe varias veces para intercalar algunas preguntas que controlen la comprensión del texto: ¿saben lo que quiere decir?... Continúa esta dinámica con cinco alumnos más. Es ella siempre quien los elige. Las preguntas que intercala las realiza con un volumen de voz bajo pero en un tono intenso. Algunos alumnos, mientras los compañeros han estado leyendo, han hablado entre sí con voz muy baja. Dos parejas se han pedido material uno a otro. Profesora no ha intervenido. El ambiente es un poco pasivo.

Acaba de terminar de leer un alumno el texto seleccionado. Suena el timbre. Los alumnos en silencio recogen sus cosas. La profesora recoge y sale del aula.

### *Viernes 17 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 22LS2)*

La profesora va a su sitio, se sienta, saca sus cosas y pasa lista. Hay un total de 22 alumnos. Hablan entre ellos y se pasan material escolar. Transcurren unos minutos.

Profesora marca ahora una serie de ejercicios del libro de texto. Advierte que los que no tengan libro se pongan con un compañero. Alumnos, sentados individualmente, siguen las pautas.

Profesora llama ahora a un grupo de alumnos (*según información posterior, son los que suspendieron la evaluación anterior y quieren volver a examinarse para subir la nota*). Se sitúan de pie, frontalmente hacia el grupo clase. Profesora les avisa y comienzan, siguiendo un orden, a preguntarse unos a otros aspectos del contenido de la evaluación (*"los verbos"*). Profesora, sentada en su silla, interrumpe varias veces para recordarles que respeten el turno de palabra.

Varios alumnos que están sentados en primera fila, se dedican a observar lo que hacen estos compañeros. Han dejado de realizar los ejercicios que marcó la profesora. Dos alumnos del fondo del aula hablan entre ellos y tampoco hacen los ejercicios. Profesora intercala en voz más bien baja:

- Callados

Alumnos obedecen con rapidez y retoman los ejercicios marcados. *El ambiente es algo tenso.*

Una alumna que estaba en la pizarra no se acuerda de algo que le preguntan. Le dice a la profesora que se lo sabe a su manera. Profesora le propone:

- No importa, tú dilo y después se verá si está bien o no.

Alumna hace caso (*lo hace incorrectamente*) y la profesora le corrige. Los alumnos se siguen formulando preguntas entre sí.

Ahora profesora le dice a estos alumnos que se pongan ellos mismos la nota que se merecen. Los alumnos lo hacen y ella lo apunta en su lista.

Alumnos se sientan en sus pupitres y profesora avisa que van a corregir los ejercicios propuestos. Los ejercicios consisten en escribir correctamente palabras que a pesar de que se pronuncian de forma similar, se escriben diferente.

Profesora se levanta y va mirando por cada pupitre de los alumnos sus libretas donde habrán hecho los ejercicios. Interactúa individualmente con ellos.

Los alumnos que participaron en la actividad anterior, copian los ejercicios marcados que ya están corrigiendo sus compañeros. Algunos de ellos hablan muy bajo, se piden material y consultan a sus compañeros lo que no han entendido. *El ambiente es pasivo.* Pasan varios minutos con esta dinámica.

Suena el timbre. Los alumnos van recogiendo sus cosas poco a poco y en silencio. Profesora dice en alto que dejarán la corrección de los ejercicios que faltan para el próximo día. Recoge sus cosas y sale del aula.

*Lunes 20 de Marzo de 11-12 h. (Sesión 22LS3)*

Profesora va directamente a su sitio y se sienta. Avisa que van a dedicar una parte de esta sesión a corregir los ejercicios propuestos el día anterior. El tema es "Las máquinas". Hay un total de 21 alumnos.

Profesora va nombrándolos de uno en uno de manera salteada. Están sentados individualmente. El que es seleccionado lee en voz alta su ejercicio. Profesora intercala explicaciones y preguntas ante lo que se va exponiendo. Responden pocos alumnos. El resto de los compañeros permanece en casi total silencio. Una pareja interactúa en voz muy baja durante unos instantes. Profesora no interviene y continúa la misma dinámica.

Varios alumnos han levantado la mano durante el proceso de corrección para formular preguntas a profesora. Pertenecen a las primeras filas. Profesora les da respuesta a todas. Su tono de voz se mantiene en una línea normal.

Las preguntas de la profesora sobre lo que se está corrigiendo, son constantes. Las dirige al grupo completo. Ahora está preguntando:

- ¿Sabéis lo que es Internet?

Los alumnos de primera fila dan respuesta.

Varios alumnos están ahora hablando en un volumen alto. Profesora eleva la voz y de manera escueta les manda a callar. Obedecen de inmediato y profesora continúa lanzando preguntas al grupo clase mientras se leen los ejercicios.

Una alumna pregunta de repente:

- ¿En las sectas te vuelven loco, seño?

Profesora contesta dándoles a todos una pequeña explicación sobre lo que es esto y hace alusión a un reciente suceso que pasó en España sobre una secta y que salió en la prensa local. Advierte que hay que tener mucho cuidado con éstas. Mientras realiza esta explicación, todos los alumnos le escuchan atentamente. Son bastantes los alumnos que han comenzado ahora a hacer preguntas a la profesora sobre el tema. Ella va dándoles respuesta y les repite varias veces que respeten los turnos de palabra. El ambiente está muy relajado y participativo.

Uno de los alumnos que ha formulado una pregunta de éstas, se distrae y comienza a mirar hacia otro lado mientras profesora le está respondiendo. Profesora eleva un poco la voz y se lo advierte. Alumno rápidamente obedece y retoma la conversación con ella.

Ahora otro chico comenta en voz alta que se han inventado móviles para sordos. Los demás compañeros se ríen. Profesora les aclara la información dirigiéndoles una pequeña explicación. Mientras esto se produce, los alumnos mantienen absoluto silencio. Profesora introduce mensajes de cuándo se debe usar un móvil y en qué situaciones no estaría permitido. Todos están muy atentos. Algunos hacen preguntas. El ambiente es espontáneo y participativo.

Suena el timbre. Se interrumpe la actividad. Todos recogen y profesora sale de clase.

*Martes 21 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 22LS4)*

Profesora va a su sitio y se sienta. Pasa lista. Hay un total de 20 alumnos. Concluye y advierte que hoy se va a hablar de unos autores (Santillana y Jorge Manrique). Se levanta, se sitúa delante de la pizarra mirando frontalmente a los alumnos y comienza a exponer información relacionada con estos autores.

Los alumnos la escuchan atentamente. Están sentados individualmente. Dos chicos del final están hablando en voz muy baja entre ellos. Profesora no interviene. El ambiente está muy tranquilo.

Profesora continúa la exposición. Un alumno se ha levantado para afilar en la papelera. Nadie dice nada. Otro alumno ha interactuado varias veces con su compañero de al lado en voz alta. Profesora les llama la atención elevándoles la voz. Inmediatamente se callan. Continúa la exposición. El resto de los alumnos permanece atento.

Un chico interrumpe la explicación de la profesora para pedirle permiso para ir al baño. Ella contesta en voz alta:

- ¡No! ¡Pareces un niño chico!... Bueno... vas ahora, pero no me pidas ir nunca más al baño, porque de mi clase no sale nadie.

Alumno obedece y resto de compañeros queda en silencio. Profesora continúa la exposición.



Han pasado unos 10 minutos de explicación. Ésta se da por concluida. Nadie, ni profesora ni alumnos, han hecho preguntas. Ahora profesora comunica al grupo que deben hacer unos ejercicios de gramática del libro de texto. Advierte que se trata de pasar a pasiva unas oraciones que están en activa y viceversa y hacer algunos ejercicios de ortografía. Señala los ejercicios que son. A los alumnos que no tienen libro de texto deja que se pongan con un compañero.

Los alumnos comienzan a protestar. Todo parece indicar que no tienen ganas de hacer los ejercicios. Ella le contesta:

- Estén tranquilos y háganlos.

Alumnos con cara de resignación van comenzando poco a poco a hacer anotaciones en su cuaderno. Profesora va por el aula fijándose en las producciones de los alumnos. Se detiene con algunos para aclarar o explicar aspectos de los ejercicios que hacen, pero siempre en voz baja y de manera individual. El ambiente es pasivo y un poco tenso. Ahora ha intercalado un mensaje a todo el grupo clase: del periódico del fin de semana recortarán dos artículos para trabajar un tema en otra sesión. Alumnos asienten con la cabeza. Algunos lo apuntan en sus cuadernos. Se continúa con la realización de ejercicios en el proceso descrito.

Ya han pasado 35 minutos con esta dinámica. Suena el timbre. Todos recogen. Sale la profesora.

### *Viernes 24 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 22LS5)*

Profesora entra en el aula, saca su material y comienza a pasar lista. Hay 20 alumnos. Al concluir comunica que se van a corregir los ejercicios de ortografía del libro de texto, propuestos el día anterior (colocar las tildes que faltan en algunas palabras). Se oye un murmullo de habla no muy alto. Los alumnos están sacando su material.

Nombra a un chico y le pide que lea lo que ha puesto. Éste obedece y va haciendo lo que le piden desde su pupitre. Dos alumnos han comenzado a hablar entre ellos en un volumen alto. Profesora expresa elevando la voz:

- ¡Cállense!

Continúa escuchando lo que lee el alumno que está interviniendo. Profesora responde con un "¡bien!" cada vez que acierta en las respuestas. El resto de los compañeros está atendiendo a la corrección, excepto tres alumnos que están haciendo los ejercicios mientras los demás lo corrigen. Profesora los ve pero no hace comentario. El ambiente está un poco tenso.

Profesora elige ahora a otra alumna para que continúe con la corrección y lea lo que ha puesto. La chica sigue las pautas pero interviene con un volumen de voz muy bajo. Todos sus compañeros están en absoluto silencio. Parece que también están haciendo un esfuerzo para oírla. Profesora cuestiona en voz alta:

- ¿Qué comiste?... ¡Con más vida mi niña!

La chica eleva ligeramente la voz y consigue acabar la corrección del ejercicio. Una compañera dice en voz alta que ella ese ejercicio lo había hecho distinto. Profesora le pide que lo lea y le añade al final una explicación complementaria. Otra alumna está hablando en alto con su compañera más cercana. Profesora eleva la voz y le llama la atención diciéndole:

- ¡Desde luego! Estás llevando un mal camino... y eso que ibas muy bien. ¡No sé lo que te está pasando! ¡Omaira, si te desvías un poco, procura ir de nuevo a la senda, porque estás en una edad mala, rara! ... Y si tienes dudas, fuera de la clase hablamos.

La alumna calla inmediatamente. El resto del grupo clase escucha y observa en silencio la escena.

Profesora retoma la dinámica de corrección. Llama a otro alumno para que continúe y lea lo que ha puesto. El chico obedece. Otro alumno, sin pedir la palabra, hace un comentario espontáneo sobre lo que se está diciendo. Profesora le llama la atención y le recuerda que tiene que levantar la mano si quiere hablar. Alumno lo hace y formula una pregunta. Profesora le responde.

Ésta llama ahora a otro alumno para que siga en la corrección. Intercala explicaciones adicionales a lo que se lee. Su tono de voz es pausada y en un tono normal (*parece que sólo eleva la voz cuando tiene que llamar la atención; cuando esto sucede se produce un cambio de voz muy brusco*). Profesora está diciendo:

- Lo que se llama encimera en el libro, aquí se llama pollo.

Los alumnos atienden en silencio. Omaira, la chica última a la que la profesora llamó la atención, está totalmente callada. No habla con nadie.

Un alumno pregunta en relación al tema de los mapas, término relacionado con el ejercicio que se ha leído. Profesora le responde haciendo alusión a su entorno:

- Si ustedes tuvieran que ver si un mapa está completo ¿qué harían? Por ejemplo, si fueran a mirar si el mapa de Arúcas está completo ¿qué harían?...

Alumnos no contestan. Profesora añade:

- Pues por ejemplo, ver si está Bañaderos, Santidad... ¿no?

Alumnos dicen que sí oralmente y asienten con la cabeza. Profesora añade:

- El mapa sirve para situarse en el espacio.

Nadie hace más preguntas. Se da por terminada la corrección de los ejercicios, aunque hay algunos alumnos que aún no han concluido de hacer anotaciones en sus libretas. Todo parece indicar que no han finalizado.

Profesora ahora comunica que va a explicar qué es un artículo de opinión de un periódico y cómo se estructura.

Saca un periódico local ya seleccionado y comienza a leer un artículo de estas características en voz alta. Su tono de voz es pausado y medio. Está sentada en su mesa. Todos los alumnos escuchan. Hace pausas en las que intercala explicaciones y comentarios adicionales. Está diciendo:

- ¡Algún día podrán ustedes poner algún artículo de opinión en el periódico!...

Introduce también preguntas del tipo "¿saben lo que es...?" Los alumnos continúan escuchándola atentamente pero contestan a sus preguntas sólo unos pocos que se sitúan en primera fila.

Profesora ha lanzado ahora una cuestión que nadie contesta. Comunica que repartirá positivos si lo hacen. Un alumno dice rápidamente:

- ¿Puede repetir la pregunta?

Profesora responde:

- ¡Ah! Desde que se ofrecen positivos... ¡tú estás ahí!

Profesora no atiende su petición y señala a una alumna para que le conteste. Alumna lo hace correctamente.

Profesora concluye la lectura del artículo. Pide a los alumnos que abran el libro de texto por una página determinada. Señala a una chica de la última fila y le pide que lea de esa página un texto en el que se define lo que es un artículo de opinión y la forma de hacerlo. El resto hace lo mismo pero en silencio. Los alumnos que no tienen libro se acercan a sus compañeros.

Mientras la alumna lee, dos alumnos hablan muy bajo entre ellos (*el ambiente es pasivo*). Al final de la lectura, la profesora pide a sus alumnos que hagan en casa un artículo de opinión. Todos protestan enérgicamente. Profesora no hace caso. Alumnos se van callando poco a poco.

Profesora avisa que el próximo día habrá también un control. Los alumnos vuelven a protestar. Ella les da razones pero no lo quita. *Alumnos con cara de resignación lo aceptan en silencio*. Suena el timbre. Profesora ya ha recogido sus cosas y los alumnos comienzan a hacerlo ahora. Profesora sale del aula y los alumnos minutos después.

### *Lunes 27 de Marzo de 11-12 h. (Sesión 22LS6)*

*(Comienza la observación diez minutos después del inicio de la clase)*

Profesora está comentando a los alumnos la fecha de un próximo control. Los alumnos están sentados individualmente en sus pupitres. Se está produciendo una negociación porque un pequeño grupo de alumnos de este aula tiene que hacer una salida. Profesora comunica:

- El miércoles a todos y los que se van se los hago oral

Varios alumnos protestan (*suponemos que son los que harán la salida*). Profesora no da respuesta a las protestas y pide silencio. Todos callan. Profesora está sentada en su sitio. Le dice a un alumno:

- Nestor, siéntate bien... ¿dónde tienes el libro?

El chico modifica su postura y no hace comentarios. Profesora manda a leer a una alumna lo que ha escrito. Ésta sigue las instrucciones. Se trata del artículo de opinión que el último día profesora marco como tarea de casa. Sus compañeros están en silencio. Al concluir, profesora afirma:

- ¡Qué catastrófico lo que has leído! Pero bueno...es la realidad

El comentario es en relación al contenido de lo redactado, no a la forma de hacerlo la chica. Ésta no añade nada más.

Profesora señala a otra chica y se repite el proceso de leer en alto lo que ha redactado. No hace comentarios. Pasa a otra alumna y se produce idéntica dinámica. Los compañeros siguen en silencio. Los alumnos que profesora selecciona para leer, están distribuidos por toda el aula, tanto de las filas primeras como de atrás.

Llama ahora a otro alumno para que comunique lo que elaboró. Éste responde:

- No lo hice
- Vete haciéndolo...-le pide profesora-

Nombra a otro alumno. Éste comienza a leer muy rápidamente. Profesora le pide que vocalice. Los compañeros se ríen. Profesora pide silencio y el alumno modifica un poco su ritmo. Concluye y bajo la misma dinámica lee otro. Nada más empezar, la profesora le dice también que vocalice. Alumno continúa leyendo. Profesora intercala ante un fragmento:

- ¿Por qué repites ese término?

Profesora le da tres o cuatro opciones de sinónimos que podía haber utilizado. Alumno no añade comentario y sigue leyendo. Al concluir, debido al contenido de lo que ha expresado, compañeros y profesora ríen.

Está leyendo otro alumno bajo la petición de profesora. Lo hace despacio. Profesora lo interrumpe varias veces haciéndole preguntas de control de comprensión. Los compañeros se ríen en algunos momentos. A partir de una frase que ha leído, profesora anuncia a él y al grupo clase:

- "A por" son dos preposiciones que no se pueden usar

Alumno finaliza y no se produce ningún comentario más ni de él ni de profesora. Ha comenzado a leer una chica. Profesora le ha interrumpido ante una frase expresada para corregirle un fallo de coordinación sintáctica. Chica no añade comentarios.

De repente, un alumno pregunta en voz alta si había que hacer otro ejercicio. Profesora le responde:

- ¡Tranquilo, no te agobies!

Profesora pregunta a un alumno si ha hecho el ejercicio que se está corrigiendo. Éste da respuesta afirmativa y comienza a leer lo que tiene. Le interrumpe dos veces para indicarle cómo tenía que haber expresado dos términos.

Profesora nombra a otro alumno. Le contesta que no lo tiene hecho. Profesora se dirige al grupo clase y les cuestiona:

- ¿Alguien más lo tiene hecho?

Nadie responde. Profesora pide que le entreguen el ejercicio los que lo han leído. Se levanta una alumna y comienza a recogerlo por las mesas. Se lo da a profesora.

Ésta pregunta ahora al grupo clase si vieron el debate sobre las sectas que hubo en la TV. Varios alumnos a la vez comunican su experiencia. Profesora entabla una conversación con los que están interviniendo. Está preguntando:

- ¿Vieron una actuación lógica?

Participan unos cuatro alumnos en el tema. El resto está en silencio y atentos. Dos parejas hablan entre sí de vez en cuando pero en voz muy baja. Profesora intercala mensajes referentes a los valores de la relación humana.

Profesora cambia la temática y pregunta por unos ejercicios del libro. Se oye un murmullo de habla más elevado entre los alumnos. La mayoría hace referencia a las cuestiones comentadas sobre las sectas. Profesoras pide silencio y pregunta sobre los ejercicios:

- ¿Alguna duda?

Un alumno levanta la mano y enuncia una. Es en relación a la identificación del complemento directo. Profesora le responde sentada en su sitio. Le ejemplifica varias situaciones: "si como, como algo...si bailo, bailo algo...". Se lo relaciona con los verbos intransitivos; le recuerda que eso se tuvo que dar el año pasado; intercala en el discurso un "¿eso lo entiendes?". Alumno muy atento va asintiendo con la cabeza y profesora continúa. El resto de los compañeros permanece en silencio. Concluye recordándole que el complemento directo va siempre con verbos transitivos. Al decir la palabra "va", eleva la voz y hace un gesto diferente.

Profesora ahora comienza a pasar lista y va preguntando a cada alumno que nombra si ha hecho los ejercicios. Uno responde negativamente a la pregunta y profesora le anuncia elevando la voz:

- ¡Te voy a mandar a venir por la tarde!

El chico no hace comentario. Otros alumnos, conforme profesora los cita, le avisan que han hecho sólo dos, tres o cuatro ejercicios. En esos casos profesora no añade ninguna información.

Concluye la tarea anterior y profesora avisa que se van a corregir los ejercicios:

- Vale, vamos a empezar por...
- ¿Yo? -pregunta un chico con cara de querer salir-

Profesora no atiende a la petición y señala a otro chico para que salga a la pizarra. Al comenzar a escribir, ve que no hay tiza. Profesora manda a un chico por éstas. Mientras, interactúa con el alumno que está levantado. Traen el material preciso para escribir en pizarra, y comienza a hacerlo este último. El resto de los compañeros permanece en silencio.

Dos alumnos han levantado la mano para solicitar una aclaración sobre lo que se está haciendo. Profesora contesta en voz alta. Ahora interactúa con el chico de la pizarra. Cuando se ha equivocado en algo, profesora se dirige verbalmente hacia él elevando la voz. Le está diciendo:

- ¡Aquí!... ¡Al lado del verbo! ¿Dónde lo vas a poner?
- Alumno en silencio sigue las instrucciones. Una chica levanta la mano. Profesora le dice:
- ¿Qué querías?
- ¡Ah!... ¡nada!

Profesora le pide al mismo alumno que siga con el segundo ejercicio. Son frases en donde hay que localizar el complemento directo e indirecto y el sujeto. Alumno ha comenzado pero al llegar a una de las frases se detiene. Parece que tiene una duda en la clasificación sintáctica de la palabra "beso". Profesora le pregunta:

- Un beso ¿qué es?
- No sé
- ¿Cómo que no sabes? -dice elevando la voz-

Todos los alumnos se echan a reír. Profesora pide silencio. Se levanta ahora de su sitio y comienza a pasear por el aula. Le revierte la pregunta a un compañero. Éste expresa no saberlo. Profesora le hace una "sacudida cariñosa" en la cabeza y se dirige a pizarra. Desde allí resuelve la duda que están teniendo. Al concluir, le dice al chico de pizarra sin haberse terminado el ejercicio:

- Vale, siéntate

Profesora solicita al alumno al que le hizo el gesto en la cabeza, que salga a la pizarra. Éste obedece y comienza a escribir en pizarra con la letra muy grande. El resto del grupo clase se ríe. Profesora no hace comentarios. La frase que trata de analizar es la misma que la de su compañero anterior. Se acaba de equivocar al señalar el sujeto. Profesora, desde el fondo del aula, eleva la voz y le manifiesta a este chico:

- ¡Escucha lo que te voy a decir! Jamás "le" es un sujeto... ¿Qué puede ser "le"?

El alumno titubea a la vez que proporciona una respuesta. Profesora le hace sucesivas preguntas muy concretas. El alumno las va contestando hasta llegar así a la identificación sintáctica del término. Alumno continúa en pizarra tratando de analizar una segunda frase. Profesora está paseando por el aula. Se detiene ante un pupitre y expresa llamando la atención:

- ¡Menos dibujitos!

El alumno no añade ningún comentario. El de pizarra le pregunta a profesora:

- ¿Esto está bien?

Profesora le responde formulándole varias preguntas concretas que le llevan al alumno a aclarar lo que cuestiona. Éste continúa con el análisis del resto de la frase.

Profesora retoma los paseos por el aula. Se detiene ante un chico y le dice:

- ¡Siéntate derecho que siempre tienes una hoja para la puerta!

Alumno sonríe y modifica su postura. Profesora se detiene a interactuar con otro alumno. Termina y sigue paseando por el aula. Está ahora con el que le dijo que se sentara bien. Le ha pasado el brazo por encima y le está mirando su producción. Permanece un rato a su lado.

El chico de la pizarra ha creado una frase para analizarla. Profesora lo observa y le dice que la borre. Le propone que escriba lo que le va a decir un compañero. Se siguen estas pautas y un alumno le dicta, a petición de profesora, una frase. Éste la anota. Lo hace correctamente. Profesora no le hace comentario alguno y le pide que elabore él otra frase con la misma estructura. Sigue las pautas y cuando la ha escrito, profesora le anuncia que no use el verbo "dar" porque estamos cansados de "dar". El alumno borra la frase y escribe otra. Profesora, de pie en el fondo del aula, observa el proceso de elaboración en silencio. Ahora le expresa:

- Vamos a ver, atiendan un momento... Haz la prueba de quitar el "le"

Alumno obedece. Profesora le explica intercalándole preguntas cortas que va contestando. El resto de los compañeros está hablando entre sí. Profesora manda a callar con un ¡shhhhh!

El alumno de pizarra ha quedado allí continuando el ejercicio. Profesora vuelve a pasear por el aula. Se detiene y le dice otra vez al chico de antes:

- Venga, ponte derecho que no tienes sino cuerpo...

Lo dice a la vez que le realiza un gesto cariñoso en la cabeza. El alumno de la pizarra está mirando la producción sin hacer nada. Parece que no sabe cómo seguir. Le está preguntando a sus compañeros cómo se sigue. Uno de ellos le propone una respuesta pero enseguida otro chico le avisa en voz alta:

- ¡Cómo va a ser así!

Profesora va hacia pizarra y comienza a aclarar la tarea. Lo hace dirigiéndose a todo el grupo clase. El chico que permanecía en el encerado se rasca la cabeza y se sienta en su sitio. Nadie le hace comentarios. Profesora llama al que estaba mal sentado y le pide que salga a pizarra. En ese momento, una alumna dice en voz alta que quiere salir. Profesora le contesta en tono irónico:

- ¿Tú quieres salir?...

Alumna queda callada. Profesora continúa el paseo por el aula. Un chico está hablando con el compañero. Profesora le expresa:

- Hector, ¿no te podías escayolar la lengua, mi niño?

Éste queda callado. El chico que salió a pizarra antes, continúa en ella. Profesora pide a dos alumnos más que se callen. Se dirige ahora al de pizarra y le hace una pregunta concreta para que se dé cuenta de un fallo. El alumno lo corrige. Profesora le pide que explique lo que ha hecho. Éste lo hace. Mientras, profesora le da un toque en la espalda a un chico (el que salió antes al encerado) para que se gire y mire hacia delante.

Comienza a interactuar en voz alta con lo que expresa el de la pizarra. Intercala otro mensaje a un compañero que acaba de sacar un objeto que no es de clase:

- Guarda eso en la maleta

Sigue interactuando con el alumno. Le está haciendo preguntas cortas. Hay una que no responde. Profesora se las dirige al grupo clase. Siempre añade a cada respuesta que recibe un "¿por qué?". Un tercer niño de los que han intervenido proporciona la respuesta adecuada. Profesora sintetiza lo que ha dicho en voz alta. El alumno de la pizarra dice en tono irónico:

- ¡Yo lo sabía!...

Todos los compañeros ríen. El de la pizarra sigue con el siguiente ejercicio. Se ha equivocado en un término. Profesora le avisa:

- ¡Ojo con los verbos compuestos!

Alumno enseguida corrige. En el aula se oye un murmullo de habla. El de la pizarra está en actitud pensante. Ha dejado de escribir. Suena el timbre. Cinco alumnos se levantan. Profesora les manda a su sitio y comunica al chico de pizarra

- Mañana, lo primero que harás será salir a la pizarra

Todos comienzan a salir

### *Miércoles 29 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 22LS7)*

*Según comentario con la profesora, la sesión de hoy está dedicada a realizar una evaluación*

Profesora está diciendo:

- ¡Se acabó! Son tres ejercicios, no hay teoría...

En este momento un alumno se levanta a tirar un papel. Nadie comenta nada. Profesora cambia de sitio a uno que no hace sino girarse hacia atrás. El resto está mirándose entre sí a la cara. Profesora ha comenzado a repartir unas fotocopias. Al concluir, lee en alto los enunciados de los ejercicios (tratan de evaluar el dominio de la ortografía y la discriminación del complemento directo e indirecto) Los alumnos están en silencio. Intercala a un chico:

- Ponte derecho

Continúa recordando las normas para realizar el ejercicio. Recuerda que deben poner el nombre y la fecha y que deben hacerlo en lápiz.

Se comienza a hacer el ejercicio. Hay silencio total. Todos tienen la misma fotocopia y están haciendo anotaciones.

Cuando han pasado los primeros cinco minutos, uno de los alumnos (que según la profesora es de baja capacidad y está yendo a apoyo) ha terminado de escribir y está sin hacer nada. El resto continúa. La profesora ha paseado unos instantes por el aula y ahora se ha sentado a su mesa. Un alumno pide permiso para ir al baño, y profesora le da una respuesta negativa.

Profesora avisa en voz alta:

- ¡Quedan cinco minutos!

Se continúa en la misma situación. Al pasar ya quince minutos desde que se inició el examen, profesora comienza a nombrar en voz alta a cada uno de los alumnos para que se lo entreguen. Alumnos siguen las pautas y hablan en voz alta. Algunos están de pie. Profesora les avisa:

- Las respuestas se comentarán el próximo día porque hay compañeros que no han hecho el control...¡Saquen el libro!

Los alumnos comienzan a obedecer. El que pidió permiso para ir al baño, vuelve a hacerlo y esta vez obtiene una respuesta afirmativa. Dos alumnos se sientan en pareja porque no tiene uno de ellos el libro. Un alumno pregunta qué va a tener en cuenta para poner la nota. Profesora le explica, dirigiéndose al grupo clase, que se evaluará la letra. También les comenta otros aspectos de contenido.

Profesora, sentada a su mesa, advierte que comienza a darse el tema diez ahora y que acabará antes de vacaciones. Varios alumnos preguntan a la vez cuánto queda para las vacaciones. Profesora no da respuesta. Un alumno está moviendo su silla porque intenta cambiarse de sitio. Profesora le cuestiona elevando la voz:

- ¿Dónde vas con la silla?...¡Atiende ahora!

Alumno obedece y profesora cambia rápidamente su tono y volumen de voz -se hace más tranquilo y bajo-. Continúa hablando con los alumnos de la temporalización del tema durante éstas dos próximas semanas. También comenta el tiempo que queda para terminar el curso.

Advierte que se va a echar una visión global del tema primero. Comienza a explicar su contenido siguiendo lo que dice el libro. Los alumnos están en silencio. Uno levanta el dedo con intención de preguntar algo. Profesora continúa la explicación. Al instante se detiene y le dice que qué quiere preguntar. Alumno emite su pregunta y profesora responde a la vez que queda unos minutos interactuando con él.

Es ahora el chico que suele ir al aula de apoyo el que hace un comentario sobre lo que se está hablando. Profesora le comunica que ha hecho un gesto que se parece a la abeja Maya. Todos los compañeros se ríen. Él se pone colorado y evoca también una sonrisa.

Profesora continúa ofreciendo mediante una explicación, la visión global del tema. Un alumno le hace una pregunta sobre el contenido. Queda interactuando con la profesora unos instantes en voz alta. Profesora concluye con un "muy bien, ¡vén! El alumno hace el gesto de levantar las manos con la "v" de victoria con expresión de alegría. Ella sigue con la exposición de lo que se va a tratar en el tema. Se guía por el libro de texto. Todos los alumnos están en silencio.

Profesora dice que ya presentó el plan de lo que se va a dar y varios alumnos le cuestionan que no lo entienden. Ella lo repite y le dice a uno que estaba despistado:

- ¿Tú ves como no me escuchas?

El alumno queda callado. Tres alumnos han levantado sucesivamente la mano y le hacen una pregunta sobre los aspectos del tema que van a dar. Profesora les contesta. De repente dice:

- ¡Se acabo! ¡Comienza a leer el cuento!

Un alumno que es señalado en ese momento sigue las pautas de la profesora pero antes le dice que quiere cambiarse de sitio porque "se va para los dados" (está sentado cerca de la pared y profesora le ha dicho en diversas sesiones que se ponga derecho). Lo hace y arranca a leer. Tiene paradas mientras lo hace, su lectura no es fluida. Profesora, cuando esto ocurre, le dirige una pregunta concreta o le repite ella la palabra correcta. Ahora profesora le pide a otro chico que continúe leyendo. Éste lo hace y profesora le interrumpe para decirle:

- No, no estás dando la entonación

Alumno vuelve a empezar la lectura y ya lo hace mejor.

Ahora es una chica a quien la profesora le ha dicho que lea. Se equivoca en algunos términos y profesora se lo pronuncia correctamente. El resto de los compañeros está en absoluto silencio. Se repite el proceso con tres alumnos más. A uno de ellos, cuando se equivoca en un término le pregunta "¿cómo?". Cada alumno que interviene realiza una lectura en voz alta de aproximadamente un minuto. Profesora no hace preguntas de comprensión lectora.

Llama ahora al chico que va a clase de apoyo para que lea. Tiene una lectura muy silábica y se ha trabado en varias palabras. Un compañero levanta la mano para decirle algo a la profesora. Ésta le hace un gesto para que se calle y el alumno anterior continúa con la lectura.

Suena el timbre. Todos los alumnos recogen el material. Profesora marca como tarea de casa que busquen en el diccionario palabras que no sepan. Alumnos se han levantado ya y salen.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	3º ESO
Área	Matemáticas

*Lunes 20 de marzo de 10 a 11 h. (Sesión 23MS1)*

CO. Se comienza a registrar lo sucedido en clase a las 10,15 ya que es la primera vez que se entra en el aula. Se están corrigiendo los ejercicios en la pizarra.

- ¿Quién quiere salir? -pregunta la profesora-

Salen dos voluntarios a la pizarra. En ese momento la profesora dice que va a la fotocopidora y sale de clase. Los alumnos de pizarra siguen allí y hacen el problema. Tres alumnos se levantan. Otros están en silencio individualmente en su mesa.

Llega la profesora y manda sentar a uno que estaba de pie.

- ¿Te quieres sentar por favor? Siempre te estoy llamando la atención.

- Voy.

Profesora reparte las fotocopias. Dos alumnos hablan de punta a punta de la clase en alto. Profesora no dice nada.

Un alumno de pizarra ha terminado. Profesora lee el enunciado del problema en alto. Se sitúa en la pizarra y le pregunta:

- ¿Qué hiciste Sixto? ¿Cómo lo hiciste?

Alumno explica. Profesora contesta:

- Muy bien...Está perfecto.

Desde pizarra se gira y dice a grupo de atrás:

- A ver si se dejan de hablar ahí atrás.

Se dirige verbalmente a un alumno y le dice en visible tono irónico:

- ¿Te estás enterando? ...Estoy segura que lo entiendes.

- ¿Quiere que lo explique? -contesta alumno- Espere que lo lea...

- Ramón ¿te cambio de sitio? Si estás ahí estás trabajando y no vacilando.

Profesora se dirige a otro alumno de atrás y le dice:

- ¿Te estás enterando?

El alumno no le dice nada. La profesora le pregunta:

- ¿Cuántos hermanos tienes David?

El alumno le contesta la cifra. A partir de esa información la profesora aplica al problema de la pizarra y lo soluciona poniendo como datos el número de hermanos de ese alumno. Mientras lo hace el grupo clase se ríe. La profesora intercala:

- ¡Quiero silencio!

Sigue con el problema al que ha aplicado datos del alumno intercalando preguntas a éste:

- No, esa no es la respuesta David, eso no es proporcional. ¿Entonces qué? ¿Qué es lo primero que averiguarás?

El alumno dice no sé haciendo un gesto. Profesora le contesta con cierto tono irónico:

- Bueno, lo vas pensando... Así tienes algo que hacer.

Ahora la profesora se dirige a toda la clase y pregunta quién hizo el problema. Pocos levantan la mano. Les pregunta el resultado. Cuando se lo han dado dice:

- Nadie lo tiene bien sino Sixto. Bueno, pues lo explicamos...

Comienza a explicar en pizarra con los datos que puso Sixto, que fue el que había salido voluntario a hacerlo. La clase no está en silencio. Hablan muy alto. Profesora intercala en explicación:

- Silencio... ¡Ay Dios!

Un alumno dice al grupo clase:

- ¡Chacho, cállense!

Profesora continúa explicando en pizarra. Uno de los que están atrás ni siquiera mira hacia la pizarra. Profesora intercala una pregunta a Sixto para confrontar una variación en el resultado. Sixto contesta. Profesora sigue explicando. Una alumna desde su sitio dice:

- ¡Seño!...

Profesora no contesta y sigue explicando. Alumna dice más alto:

- ¡Seño!...

Profesora sigue explicando. Alumna vuelve a decir desde su sitio:

- ¡Seño, para hallar...!

Profesora contesta:

- ¡Espérate! -y continúa explicando el problema-

Al terminar se dirige a esa alumna y le dice:

- A ver, dime...

La alumna interviene y le plantea su duda. Comienza a interactuar con ella. Algunos alumnos de atrás intervienen para responder a las preguntas que profesora está haciendo a esta alumna. Profesora ignora. El grupo clase no está en silencio.

Ramón, uno de atrás, sigue sin hacer nada aunque esporádicamente apunta algo en su libreta. David se levanta y le pregunta algo a la compañera de delante. Le ha pedido la calculadora.

La profesora ahora comienza a explicar el segundo problema desde la pizarra con los datos que puso Esther, la voluntaria que salió. Explica y va interactuando con ella. En una pregunta que duda la alumna profesora le dice:

- Dilo, no tengas miedo a decirlo.

Ahora se levanta Ramón desde atrás y se cambia de sitio. Comienza a escribir algo. Profesora no le dice nada.

Al terminar de explicar el 2º problema (*han pasado 20 minutos desde el comienzo de clase*), profesora avisa a sus alumnos que ahora va a dictar unos apuntes. Se levanta un alumno a tirar un papel a la papelera. Profesora le dice:

- ¿No lo puedes tirar cuando acabe la clase?

Alumno no contesta y concluye su propósito. Profesora le dirige una mirada de mal humor.

Ahora recuerda que están dando aplicaciones de la proporcionalidad y que ya se ha visto. Expresa lo que van a dar ahora y les dicta una definición. Conforme la está dictando dibuja en pizarra, hace pausas e intercala preguntas al grupo clase o dice las frases incompletas pidiendo a los alumnos el término que iría. Algunos alumnos intervienen. Uno lo dice mal y profesora dice:

- No, ese es el área. Olvídense de eso...

Ramón, el de atrás, también contesta a algunas de las preguntas que va haciendo pero profesora ignora.

Están todos escribiendo lo que va dictando profesora. En una de las pausas que utiliza para preguntar y explicar lo que dicta, profesora dice al grupo clase:

- Ahora les dicto todo...ustedes ahora escuchen esto.

Está dibujando en la pizarra y lanzando preguntas. Interviene la mayoría de la clase pero ella se dirige visualmente a Sixto e interactúa con sus preguntas. Uno de delante también ha preguntado ahora y le contesta. Suena el timbre. Los alumnos comienzan a recoger de inmediato. Profesora dice:

- Un momentito... Todavía no he terminado.

Profesora continúa dictando. Todos escriben pero Ramón y David no hacen caso y recogen. Profesora se dirige en alto al primero y le dice:

- Ramón, tú no eres distinto a los demás. ¿Quieres sacar la libreta? Ahora me la enseñas...

Ramón no dice nada y se dirige a su mesa. Profesora le dice que se siente que ahora va a ir hacia él. No copia pero está sentado. Profesora sigue dictando. Uno se levanta. Profesora le dice:

- Siéntate Fernando.

Profesora termina de dictar y da por concluida la clase. Todos se van. Profesora se dirige a sitio de Ricardo que está todavía en su mesa y comienza a hablar con él individualmente. Permanecen así dos minutos más.



*Jueves 23 de Marzo de 11-12 h. (Sesión 23MS2)*

La profesora se dirige a su mesa. Coge la lista de clase y pregunta al grupo quién ha venido quién no conforme los va citando. Los alumnos le indican la causa por la que no han venido los que faltan. En la clase hay 17 alumnos pero siguen entrando más poco a poco.

Ahora la profesora reparte unos exámenes corregidos (*suponemos que se elaboraron en sesiones anteriores*). Va dirigiéndose a la mesa de cada alumno. Advierte que sólo hay 4 personas que han aprobado. Los alumnos conforme lo reciben lo van ojeando individualmente. Mientras, hablan todos a la vez. La clase no está en silencio. La profesora expresa:

- ¡A ver! ¡Silencio, por favor!

Se consigue un instante de silencio pero uno chilla. La profesora le dice también a gritos:

- ¡¡Fernando!!

Ahora la profesora se dirige al grupo y les dice:

- Los que tienen una marca me van llamando porque les quiero aclarar algo. Mientras, el resto, para que no me armen follón, sacan la hoja del otro día y van trabajando cada uno a solas lo que sepan sobre la proporcionalidad. Luego lo corregiremos.

En este momento entra un alumno de fuera y se dirige a su sitio. Profesora no le dice nada. Hay 19 alumnos a esta hora.

La profesora se dirige a la pizarra y comienza a dar instrucciones al grupo clase de cómo hacer ese ejercicio de proporcionalidad del otro día. Figura en una fotocopia que *se supone todos deben tener*. Dos alumnos, mientras ella explica, están girados y hablan entre ellos. Ella no interviene.

La profesora va ahora a una mesa y explica individualmente a una alumna de la primera fila algo sobre el examen corregido. El resto de los alumnos está hablando en voz muy alta (*es posible que entendieran que deben quedar a la espera de que se le acerque la profesora*). Sólo cinco de ellos están aparentemente trabajando (*suponemos que son los que la profesora no va a hablar con ellos*). Ramón está en su sitio sin hacer nada; tiene su mochila cerrada encima de la mesa y se ha puesto el cassette con los auriculares. Otro alumno se levanta, va hacia una compañera y le coge un material que dice que es suyo. Discuten y llegan a una pequeña pelea. La profesora sigue con la misma chica de antes en su mesa e ignora la situación. Se dirige ahora a la mesa de otro alumno y hace lo mismo que con el anterior. La alumna que discutió con el compañero dice en alto:

- ¡Seño, mire Fernando!

La profesora no contesta. La alumna vuelve a repetir:

- ¡Seño, mire Fernando!

La profesora sigue explicando individualmente en la mesa de un alumno. La chica insiste de nuevo:

- ¡Seño, mire Fernando!

La profesora se gira hacia el grupo clase y dice en voz alta:

- ¿Quién está haciendo lo que yo le dije?

Los alumnos se callan un poco y ella continúa con el mismo alumno de antes individualmente. Ramón comienza a abrir su cuaderno. Sólo tres alumnos parecen estar trabajando en lo que mandó la profesora. Ésta va al tercer alumno y repite el proceso de atención individualizada. Fernando, el alumno que se peleó antes, le chilla a otra compañera en alto:

- ¡¡Te meto una patada en la boca...!!

Profesora no dice nada y se dirige al cuarto alumno. Una alumna de delante se dirige ahora hacia Fernando y le pide algo. Es Esther. La profesora le dice:

- Esther, ponte a trabajar.

Son las once y media y la profesora se dirige a otro alumno. Está explicándole algo a éste cuando, desde tres filas más hacia atrás, se dirige en alto a otra alumna y le dice cómo debe hacer un ejercicio.

Fernando vuelve a levantarse y va hacia la primera fila. Le dice algo a la compañera de antes y vuelve a su sitio. Una chica se levanta y va hacia la papelera. A la vuelta le dice algo al oído al que se sienta detrás de ella. La profesora está atendiendo individualmente a su quinto alumno de hoy.

Rimón está trabajando. Una alumna, de repente, le da una palmada fuerte con un folio a un compañero. La profesora no dice nada. Está atendiendo a su sexto alumno de hoy. Son las 11,34.

Ahora la profesora pregunta al grupo clase:

- ¿Nadie más? (*se refiere si debe ir a alguien más al que marcó el examen*).

- ¡Yo, seño! -contesta una chica-

Profesora acude hacia ella. Dos chicas se levantan juntas y van charlando a la papelera a tirar un papel. Luego se sientan. Un alumno comienza a tirar por la ventana parte de un bolígrafo. La profesora sigue con la séptima chica y no atiende a esa situación. Los compañeros de la ventana comienzan a pelearse por el bolígrafo que han tirado. Uno de ellos dice en alto:

- ¡¡Gilipolla!!...¡que es de mi madre!

Comienzan a discutir. La profesora se gira, se dirige hacia su mesa y les dice:

- Bueno, a ver...saquen los apuntes. ¡Fernando! ¿Qué estás haciendo? - le dice al verlo levantado-

Alumno no contesta y se sienta. El grupo clase está casi en silencio. Profesora comienza a recordar lo que explicó el otro día. De repente le pregunta a un alumno:

- ¿Dónde está tu libreta?... Pues saca otra y copia los apuntes de hoy.

Profesora pasea por la clase y continúa recapitulando lo anterior y confirma lo que se dio preguntando a los alumnos. Ellos le contestan interviniendo de manera desordenada: hablando a la vez, contestando unos sí y otros no. Profesora va escribiendo en pizarra. Todos copian lo que se plasma en ella. Hay silencio. Ahora profesora dice:

- Escriban -y comienza a dictar apuntes-

- Espere señorita -dice alumna-

Todos anotan. Ella sigue dictando despacio. Interrumpe si un alumno se queda atrás y vuelve a repetir. Pasea por todos los pasillos. Se detiene ante un alumno que paró de escribir y le dice:

- ¿Qué pasa Sixto?

- Nada -dice el alumno-

Profesora sigue dictando. Intercala preguntas mientras lo hace e introduce frases incompletas para que ello digan el término correcto. Contestan poco alumnos. Al terminar de dictar les pide a los alumnos que saquen la fotocopia de ejercicios para hacer un ejemplo que les va a poner. Antes les advierte:

- No quiero que contesten en viva voz ¿vale? Hagan el ejercicio que luego lo explicaremos en la pizarra.

Profesora pone los datos del ejercicio en pizarra. De repente se gira hacia un alumno y le dice irónicamente:

- ¿Qué pasa David? ¿Vas a seguir así toda la hora? *(se lo dice a uno que estaba hablando)*.

- Son unos niños chicos -contesta otra compañera-

- Que haya paz -dice un alumno-

- ¿Podemos continuar? -pregunta la profesora-

Profesora explica lo que tienen que hacer en pizarra y advierte:

- Quiero que lo hagan solos. Yo iré por los sitios a explicarles.

Se oye una voz de un alumno que dice en alto:

- ¡Jodé...!

Profesora se dirige hacia él. Está sentado detrás. Habla con él con gesto serio pero en voz baja. Es David. Luego se dirige al grupo clase y les dice:

- ¡Quiero a cada uno haciendo el suyo!

Los alumnos hablan entre sí pero no de la tarea. El trabajo lo hacen sólo unos pocos. Uno no tiene la fotocopia de donde debían hacer el ejemplo. Profesora se da cuenta y le da una nueva. Pasea por la clase. Se para en algunos sitios y si está bien les dice: "vale, vale"...Un alumno dice:

- Ya lo hice señó...

- ¡A ver! ¡Silencio! -contesta la profesora-

La mayoría de los alumnos ha hecho el ejercicio *(o por lo menos ha dejado de escribir)*. La profesora dice en alto:

- ¡Fernando, te voy a poner fuera! A ver -se dirige a una chica- razona y hazlo tú que antes no lo entendías bien.

Alumna contesta en voz alta. La profesora le dice "vale" escribiendo en la pizarra lo que le ha dicho. La clase está ahora en silencio. Un alumno interviene en alto y da una respuesta. Profesora le dice:

- A ver...explicámelo tú.

Alumno comienza a explicar. El grupo clase habla entre sí. Profesora interrumpe y dice en voz muy alta:

- ¡Silencio, quiero silencio y quiero que todos atiendan!

El alumno sigue explicando lo que hizo. La profesora le va preguntando guiando sus respuestas. Cuando responde mal repite la pregunta y el alumno lo considera de nuevo. Si lo hace bien ella le dice "sí" y repite lo dicho por el alumno.

La profesora dice ahora:

- Vamos con el segundo ejercicio.

Lee ella el enunciado y va escribiendo los datos en la pizarra. Un alumno de primera fila levanta la mano. Profesora se dirige hacia él e individualmente le resuelve la duda. La clase está en silencio ahora. Todos están escribiendo (*suponemos que copian el ejercicio que hay que hacer*). La profesora le dice a un alumno:

- ¿Qué haces Sixto?

- Estoy pensando.

- ¿Pensando mirando hacia atrás? -le contesta la profesora-

Ésta continúa hablando con este alumno al lado de su mesa. Ahora Ramón se levanta y se pone en medio de la clase sentado encima de otra mesa. Está pidiendo un pañuelo a los compañeros. Profesora no le hace caso. Ramón se suena con el pañuelo que le dejan y se dirige a la papelería. Profesora ahora le pregunta:

- Ramón ¿qué haces ahí?

- Es que se me rompió el oído al sonarme.

Profesora se dirige con él a su sitio y le habla algo en flojo pero con el gesto serio. Al terminar, Ramón se pone a trabajar.

Profesora va a pizarra y dice:

- A ver, este problema lo han hecho de muchas formas. Juan lo ha hecho así...

Va explicando en pizarra. Pide el resultado y dos alumnas intervienen dándosele. Explica ahora otra forma hecha por otro alumno. Intercala preguntas de aplicación y análisis mientras lo hace. Sólo responden dos chicas y un chico de delante.

Profesora pide al grupo clase que abran el libro por la página 12 y avisa al grupo clase los ejercicios que deben traer hechos para mañana. Los apunta en la pizarra. Luego expresa:

- Y ahora vamos a corregir unos que no se corrigieron el lunes.

- Se corrigieron todos -dice un alumno.

- No -contesta otro-

- ¿Quién los ha hecho? ¡Que levante la mano! -dice la profesora-

Muy pocos alumnos lo hacen. Profesora llama a dos alumnas de la primera fila para que salgan a la pizarra a hacerlo. Le dice al grupo:

- ¡A ver, por favor!

Una chica interviene y le dice a la profesora que queda otra cosa por corregir sin ser lo que van a hacer en pizarra.

- Sí, es verdad -le contesta la profesora-

Vuelven a su sitio las chicas de la pizarra. Profesora exclama:

- ¡A ver, silencio!

Comienza a explicar el ejercicio que quedaba. La chica y el chico de siempre interactúan con ella y le hacen preguntas. El resto del alumnado está hablando.

- ¡Cállense!... ¡A ver! ¡Está hablando David!

David hace su pregunta relacionada con lo explicado. Profesora contesta dirigiéndole toda la explicación sólo a él. Resto de la clase habla. Ramón está mirando al infinito. Suena el timbre. Se levantan y recogen. Profesora recuerda en alto:

- ¡Hagan los ejercicios de mañana y traigan el examen!

### *Viernes 24 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 23MS3)*

Los alumnos están hablando en alto desde su sitio. Llega la profesora y pide silencio. Hay 17 alumnos. Uno le dice al otro en alto:

- ¡Subnormaaaal

Profesora se dirige al grupo clase y les dice:

- Un momentito que ahora vengo.

Sale de la clase. Los alumnos siguen hablando pero en un tono menor que antes. Tres alumnos se levantan de su sitio pero con las mismas se sientan. Ramón está sentado pero sin su mochila.

A los 4 minutos vuelve la profesora. Recuerda los problemas que tenían que haber hecho y dice muy calmada:

- Espero que los tengan hecho.

Le pregunta a Julián sobre uno de ellos. Interactúa con él. Profesora escribe en pizarra lo que van diciendo. Si el alumno falla, profesora le dice:

- No...no.. Busca en la página esa y lee en voz alta.

Alumno lo hace.

- Vale, vale, ya está . Repite eso en voz alta...-interviene la profesora-

Alumno obedece y va contestando a las preguntas que le va haciendo. Profesora insiste en la comprensión y razonamiento de lo leído, de lo que le pide el ejercicio. La clase está en silencio. Unos alumnos levantan la mano y quieren intervenir. Profesora les comenta:

- Déjenlo a él. Julián lo está entendiendo.

Continúa explicando la profesora hacia él. La clase atiende. La profesora le dice a Julián:

- Sacla la calculadora y hállalo...¿no tienes calculadora? ¿quién se la presta? -dice dirigiéndose al grupo

clase-

Inmediatamente otro compañero se la presta. La profesora espera a que haga el cálculo. Julián dice el resultado y profesora le contesta "Muy bien".

Interviene otro alumno y le pregunta a profesora si la multiplicación se podía hacer de otra forma que expresa. Profesora le contesta que también vale y continúa explicación a Julián. Intercala preguntas constantemente. La clase está en silencio. Al pasar a otro ejercicio (*suponemos que son los del examen que entregó el otro día*) la profesora dice:

- Ese ejercicio ¿no les suena? Fue el que hicimos en clase.. Julián...si lo hubieses mirado...Si no les importa lo voy a hacer yo para ir rapidito y nos dé tiempo porque el viernes es el examen.

Comienza a explicarlo desde la pizarra demostrativamente. Al llegar al resultado pregunta si alguien lo obtuvo. Nadie contesta. Una alumna levanta la mano y dice que hizo algo.

- A ver qué hiciste -le contesta la profesora-

Alumna expone y profesora le explica. Un alumno interviene y propone un procedimiento para hacer el problema. Profesora le escucha y va haciendo en pizarra lo que él dice. El problema va saliendo. El grupo clase está atendiendo La profesora hace una pregunta de conocimiento:

- ¿Qué propiedad estamos aplicando?

Ningún alumno contesta. Profesora les invita a que busquen en los apuntes. Lo hacen. Uno de ellos contesta:

- Razón de semejanza.

- ¿Seguro?... No. Ese es el nombre de...-y retoma la explicación del significado de esta propiedad-

Pide que busquen en los apuntes lo que tienen sobre este concepto. Ella se pasea por la clase. Llama la

atención a un alumno:

- Roberto, en vez de mirar hacia atrás ¿por qué no buscas en los apuntes?

Sigue paseándose. La mayoría de los alumnos buscan en sus apuntes.

- Loly -dice profesora- léelo en voz alta (*suponemos que se ha dado cuenta que esta alumna lo ha encontrado*).

Lo lee y ella pasa a explicar en pizarra. A continuación vuelve a preguntar a esta alumna:

- ¿Cuándo vimos esto y para qué nos sirvió? Piensa...

Alumna elabora una respuesta pero la dice titubeando y dejando frases incompletas. Profesora le da pistas. Alumna pregunta:

- ¿No era cuando el problema de la mermelada?

- ¡El problema de la mermelada! -contesta la profesora- ¡Venga y dílo fuerte!

Alumna lo repite y describe de lo que se trataba. Cuando termina, profesora interviene:

- Bien. ¡El siguiente ejercicio! Levanten la mano quien lo tenga hecho.

Mira hacia el grupo clase. Muy pocos la han levantado.

- ¿Tres nada más? -exclama- ¡Ay mi madre! -comenta en voz baja para ella misma-...¡Fernando y Roberto!

Ya hoy he tenido bastante -dice fuerte dirigiéndose hacia estos alumnos- A ver, Fayna sal tú a la pizarra.

- ¿Yo?

- Sí

- ¿Y cómo se dibuja eso?

Profesora le explica a esta alumna lo que debe hacer y comienza ésta a hacerlo en pizarra. Profesora va guiándola. Lo hace paso a paso:

- Coloca ahora las medidas...Okey, vale. Bueno ¿y ahora qué más nos pide?

Alumna lee el enunciado del problema referido a esto. Profesora sigue interactuando haciendo preguntas de conocimiento y aplicación.

Dos alumnos del grupo quieren intervenir. Levantan la mano y le llaman. Profesora les manda a callar y pide que dejen a la compañera hacer sola el problema. Continúa en pizarra con Fayna. Al llegar al resultado ella misma se lo facilita. Terminado el ejercicio alumna se sienta. Profesora dice:

- Esto era facilito...¿por qué no lo han hecho? Es porque no se ponen. ¿Quién tiene hecho el 22?

Levantan la mano tres alumnos.

- Pues pónganse a hacerlo aquí. Hasta que no lo hagan no empezamos (*no queda claro a qué se refiere ese "empezamos"*).

Todos los alumnos comienzan a escribir en silencio individualmente en su libreta. Profesora anota en silencio los que han hecho los problemas. Al pasar un minuto pregunta:

- ¿Ya lo terminaron?

Nadie contesta. Se acerca a un alumno de delante y le explica algo. Tres alumnas de atrás hablan entre sí sobre el problema. Se oye decir:

- Dímelo que a mí no me sale.

Profesora se acerca a una de ellas. No les hace comentario. Se dirige a un alumno y le dice:

- Fernando, ¿ya lo hiciste?

- Yo lo estoy haciendo.

- Yo te oigo hablar de Las Arenas (*centro comercial de la ciudad*).

- Eso es ella.

- Pero ella ya lo tiene hecho.

Una pareja está hablando para confrontar los resultados. Profesora pasea por clase. Se pone al lado de Fernando. Son las 9,30.

- Bueno venga -dice la profesora dirigiéndose a la pizarra- Vamos a hacerlo

Desde allí pregunta a un alumno:

- David ¿tú lo hiciste?...¿qué tienes en la boca?

- Un palo.

- Quitatelo que no te entiendo. ¿Tú lo hiciste David? -vuelve a preguntar la profesora-

- Sí.

Profesora no le dice nada más y comienza ella a explicar demostrativamente el problema en pizarra. La clase atiende en silencio. Va lanzando preguntas al grupo clase. No todas son contestadas y son pocos los que lo hacen. Al terminar dice:

- Bueno, pues eso es lo que estaba marcado. Bien, vayan ahora todos a la página 81.

Alumnos lo hacen. Ella recuerda todos los que ya se han hecho y el que todavía falta. Éste lo marca para hacer en casa. A continuación dice:

- Saquen ahora la hojita de ayer y vamos a completarla.

Una alumna interviene:

- Yo no la tengo seño. No vine ayer.

- Yo te la doy enseguidita a ti -le responde con gesto amable-

Profesora va a su sitio pero se detiene explicando en la pizarra algo que una alumna de delante le ha preguntado. Le dirige la explicación sólo a ella. Es sobre el problema que se acaba de hacer. Al concluir se dirige al grupo clase y le dice:

- Vayan respondiendo a medida que yo voy diciendo. No respondan antes.

Profesora lee enunciado de un problema. Al concluir dice:

- ¿Quién respondió? Valentín, vale.

Comienza a interactuar con él. Le dice que recuerde que también las notas vienen explicadas en %. Saca a David a pizarra a que haga el problema. Le dirige la explicación a él. Esther, una alumna de delante, hace una pregunta. Profesora le dice después de oírle:

- Sigue tú Esther, ¿cómo sería?

Interactúa y le lanza preguntas de aplicación y análisis que alumna va respondiendo. Algunos alumnos, pocos, también contestan a esas preguntas. Profesora no tiene en cuenta. Continúa explicando a alumnos pizarra con voz alta y rápida. Dos alumnos de delante hacen pregunta. Profesora no responde. Dos alumnos de atrás se adelantan a responder a un de las preguntas que ha hecho profesora a los de pizarra. Profesora la incorpora pero no hace ningún otro comentario. Al terminar de hacerse el problema en pizarra profesora se dirige al grupo clase:

- ¿El tercer ejercicio lo hicieron?

Pocos contestan que sí. Ella pasa a pizarra y lo explica demostrativamente. Cinco alumnos han interactuando con ella. Al terminar pregunta:

- ¿Quién lo tenía bien?

Cuatro alumnos levantan la mano. Se dirige otra vez al grupo clase y les pregunta si habían hecho un problema determinado. Pocos alumnos contestan afirmativamente. Ella les dice:

- Pónganse a hacerlo a ver si nos da tiempo a corregirlo y traigan para casa...

Profesora cita los que son. Alumnos lo anotan. Ahora todos se ponen a trabajar individualmente. Dos alumnos hablan flojito entre ellos y no están trabajando. Uno de ellos es Fernando. Otra pareja habla entre sí pero sobre el problema. Profesora está hablando algo con Esther, la de delante. De repente se vuelve hacia el grupo y le pide que escuchen cómo hacer un ejemplo en el que el los datos del problema se basan en el número de tiradas de pelota que pueden darse Esther y David (los alumnos de delante) entre sí. Lo explica en pizarra. Tres alumnas interactúan con ella. De vez en cuando responde uno de atrás pero profesora no tiene en cuenta.

Toca el timbre. Alumnos comienzan a recoger. Ella sigue hablando con Esther. Ahora se dirige al grupo clase y les dice:

- ¿Me dan los exámenes firmados que entregué ayer?

- Señó, mi padre los vio pero se olvidó firmarlos -le dice una alumna-

- Los quiero firmado -advierde profesora-

Todos salen de clase.

*La observadora se dirige a la profesora y le comenta que hoy sus alumnos se han portado mejor que otros días. Ella contesta que es porque Ramón fue expulsado y Juan no vino hoy.*

### *Lunes 27 de Marzo de 10-11 h. (Sesión 23MS4)*

Profesora entra en clase (*hay 18 alumnos*), va hacia su mesa y comenta:

- ¡Siéntensel María (*está en primera fila, es de las que más participan*) ¿qué ejercicios había para hoy?

María le contesta y profesora se dirige al grupo clase:

- ¡Silencio y libro abierto por página 82 y ejercicio delante!

Varios alumnos preguntan ¿qué página?. Profesora se lo repite. Comienza ella a leer el enunciado del problema. Luego dice:

- Vamos primero a entender lo que está.

Escribe en pizarra los datos del problema. Se pasea por el aula y va soltando preguntas al grupo clase. Sólo algunos alumnos contestan. A un alumno de delante que ha intervenido dando el resultado del problemas le pregunta "¿por qué lo sabes". Alumno explica. Profesora le dice al grupo:

- ¿Quién entiende esas tres cantidades?

Casi todos los alumnos contestan y dan una respuesta a la vez. Desde atrás Ramón hace una pregunta y profesora le contesta. Se establece un diálogo entre ellos sobre ese problema. El clima de clase es relajado. Todos están sentados. Ninguno se ha levantado. Ahora dice profesora:

- A ver, vamos con la siguiente columna (*se refiere a otros datos del problema*).

Desde pizarra comienza a explicar. Hace una pregunta de conocimiento a un alumno. Éste no contesta. Le dice que se separe de su compañero porque está distraído. Alumno le contesta que ellos no hablan y continúa junto a su compañero. Desde atrás Ramón levanta la mano. Profesora le contesta:

- Venga, tú.

Ramón decide no intervenir y contesta "no, déjelo". Otro compañero contesta. Profesora le dice "muy bien".

Profesora sigue explicando problema y lanzando preguntas al grupo clase. Cada vez que alguno contesta bien dice "muy bien". Son bastantes los alumnos que están interviniendo. Uno de ellos le pregunta qué es el IVA (*forma parte del enunciado del problema*) y profesora se lo explica (*pero no hace referencia al IGIC*).

Profesora lee el enunciado del siguiente problema. Está en pizarra. Pregunta por unos datos. Alumnos no contestan. Responde Esther (*chica de delante*). El grupo clase habla entre sí en voz muy alta. Profesora les manda a callar. Nadie más responde con los datos que pedía profesora. Ésta se los pide a Esther. Le contesta y profesora pregunta a grupo clase:

- ¿Lo entienden los demás?

Nadie responde. Se lo pregunta a Juan. Interactúa con él a través de preguntas relacionadas con el problema. Éste alumno no sabe contestar lo que le preguntan. Los compañeros se ríen. Profesora se dirige al grupo:

- Déjenlo que lo piense. ¡No se ríen!

Profesora le hace preguntas cortas que va contestando. Cuando contesta bien ella lo repite varias veces. Resto del grupo habla en alto entre ellos. Profesora intercala un "¡Quiero silencio!"

Ahora se dirige al alumno que antes le dijo que se separara y no le hizo caso (*continúa junto a su compañero*). Le llama la atención porque no tiene su libro. Se dirige a otra pareja y le pregunta a uno de ellos dónde están sus apuntes y que si está anotando lo que se está dado hoy. El alumno le responde afirmativamente. Pero profesora le obliga a cambiarse de sitio y le da su libro. Luego se dirige al otro de antes y también lo obliga a cambiarse de sitio. A continuación se dirige al grupo y les dice:

- Recuerden que hay una norma en esta clase que dice que hay que estar sentados de uno en uno. Si no tienen libro demuestran que se han unido por eso pero si no están haciendo nada se deben separar. Y eso es lo que sucede ahora.

Profesora retoma explicación del problema de antes. Le pide a Esther que lo lea para así ir más rápido y no tener que escribirlo en la pizarra. Interactúa con ella. Intercala al grupo clase un:

- ¡Cállense!

Ramón le hace una pregunta sobre el problema. Le dice que se calle. Continúa interactuando con Esther. Le detecta un error en problema y le dice que se ha equivocado. Profesora va a pizarra y le explica la solución. Va haciendo preguntas a Esther. Llega a un punto en que pregunta al grupo:

- ¿Sería válido así? ¿quién me lo discute?

Cuatro alumnos levantan la mano. Se lo pide a uno. Conforme lo va diciendo ella repite lo que dice el alumno afirmando con la cabeza.

*La clase está hoy más participativa y tranquila.* Dos alumnos piden material a su compañero pero no se levantan de la silla.

Ramón desde atrás levanta la mano y le dice a la profesora que él tiene bien el problema pero que lo hizo de otra forma. Profesora le pregunta cómo lo tiene él. Ramón no contesta. El grupo clase habla entre sí con un volumen muy alto. La profesora deja de dirigirse hacia él y pide voluntarios para hacer otro problema. Les advierte:

- Salga quien lo tenga hecho.

Un alumno desde su sitio dice el resultado. Profesora le pide que lea el ejercicio. La profesora va a pizarra y comienza a hacerlo interactuando con ese alumno. Un alumno de atrás interviene pero titubeando su aportación. Profesora le dice:

- Venga, a ver.

El alumno da su forma de hacerlo (*es incorrecta*). Profesora le dice "mal". La clase se ríe. Profesora dice:

- No importa, pero eso no vale.

Otro compañero interviene y dice otra forma de hacerlo. Profesora contesta:

- Eso sí.

Va a pizarra y vuelve a explicar la forma de hacerlo. Al llegar al resultado se dirige al grupo clase y les dice:

- ¿Quién me interpreta esto?

Un alumno de primera fila lo contesta. Profesora lo repite y afirma con la cabeza. Todos están en silencio y miran hacia la profesora.

Ahora les dice:

- Venga, el 28...¿quién quiere comenzar?

Levantán 4 la mano. Ella se lo pide a María (*está en primera fila y también levantó la mano*). Le pide que lea el problema. Profesora va escribiendo los datos en la pizarra y le pide a esa alumna que lo explique. María lo hace. Profesora pregunta al grupo clase:

- ¿A todos les da lo mismo?

Unos contestan "sí" y otros que "no". Profesora lo explica en pizarra. Interactúa con Esther (*de primera fila*). Dos chicas de primera fila le plantean una duda. Ella vuelve a explicar en pizarra.

Se dirige al grupo clase y les indica los ejercicios que deben hacer en casa (*son un total de siete*). Los alumnos anotan. Ahora les pide que cierren el libro y copien lo que ella va a dictarles. Se pasea por la clase y se detiene con Elena (*de primera fila*). En voz baja le indica que tiene un problema mal y que luego se lo explica. Comienza ahora a dictar (*se trata de un problema*). El grupo clase está en silencio y todos copian. Al terminar les dice:

- Lo hacen en silencio cada uno para sí pero les voy a dictar otro. Así que dejen un huequito y sigan.

Comienza a dictar otro (*en el enunciado surge de nuevo el término IVA*). Ella intercala "bueno, nosotros ponemos el IGIC" (*el ritmo del dictado es lento*). Al terminar dice:

- En silencio, cada uno tranquilito haciéndolo. Les aconsejo que utilicen una tabla con los datos del problema.

Ella se dirige a la pizarra y lo hace con referencia al primer problema. Los alumnos individualmente comienzan a escribir en su libreta (*se supone que hacen el problema*). Profesora dice de nuevo al grupo:

- Por favor, cada uno lo hace. Nos tiene que dar tiempo a hacerlo. Aunque suene el timbre, ya saben... (*faltan tres minutos para que toque el timbre*).

Varios alumnos protestan por ello. Profesora no les hace caso. Ella pasea por la clase.

Han pasado 30 segundos. La profesora les dice:

- Lo vamos a hacer entre todos.

Se dirige a pizarra y comienza a hacerlo verbalizando en alto el proceso. Intercala preguntas. Algunos alumnos responden. Ella continúa haciéndolo. Intercala:

- Esta fórmula se hace mucho en el mundo comercial.

Ramón ya ha recogido. Eva interviene y da la solución. Suena el timbre. Profesora dice:

- ¡Eh, eh! Que no he terminado...

Continúa explicando el problema en pizarra. El ritmo de explicación es rápido. Sigue lanzando preguntas al grupo clase. Les dice:

- Y ahora viene lo más importante...¿y si el ejercicio fuera al revés?

Ella lo explica en pizarra. El grupo clase está hablando en alto entre sí. Dos alumnas mandan a callar a sus compañeros. Profesora termina y les dice:

- Copien este esquema porque habrá ejercicios que habrá que hacerlo así.

Unos alumnos lo hacen y otros no. A continuación les pide al grupo clase el cuaderno para llevárselo.

Pregunta "quién los tiene preparado". La mayoría contesta que no. Profesora les advierte que se los llevará el jueves. Los alumnos salen de clase.

### *Viernes 31 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 23MS5)*

*La sesión de hoy está dedicada a realizar un examen ya previsto. En el aula hay 20 alumnos. El registro comienza cuando ya todos los alumnos tienen una hoja fotocopiada en su mesa y están sentados individualmente.*

Nadie habla. Dos alumnos se miran y se sonríen entre sí. La profesora se dirige al grupo clase y les pregunta si tienen los cuadernos preparados para revisar. Tres alumnos lo sacan y lo ponen encima de su mesa. Profesora advierte que o lo hacen ahora o ya no los recoge, que está harta y que lo lleva diciendo desde hace tiempo.

Todos los alumnos están en silencio escribiendo. *La fotocopia entregada es la misma para todos los alumnos*. La profesora se acerca ahora a una mesa y recoge la libreta que estaba ya preparada. Se la lleva a su mesa para corregirla.

Una pareja se pasa material de clase entre ellos. Lo hacen en silencio y desde su sitio. Profesora no dice nada. Una alumna desde su mesa pregunta en voz alta "qué es el IGIC". Profesora le contesta desde su mesa que "un impuesto". Otra alumna le pregunta en alto si debe realizar determinado proceso para realizar el problema. Profesora desde su sitio le contesta que sí, que primero debe hacerlo así.

Dos alumnos comienzan a hablar entre sí. Profesora se acerca y en bajo les pregunta:

- ¿Qué les pasa, Roberto y David?

Los alumnos callan. La profesora continúa cogiendo el cuaderno de los alumnos para corregirlo en su mesa. Mirando uno de ellos le advierte a la dueña que le falta una parte del cuaderno, lo que dieron en un tiempo determinado. Alumna le contesta "sí, me da que sí".

Conforme la profesora revisa el cuaderno se lo vuelve a poner a los alumnos en su mesa. Ahora se dirige al grupo en voz alta y les dice:

- Parece mentira que tenga que ser yo la que separe los apuntes de sus archivadores para poder revisarlos. Ya yo les había avisado de esto desde el viernes pasado.



Un alumno pregunta en alto por una palabra que no entiende en la fotocopia. Profesora desde su sitio le contesta "platos hondos y llanos". Ahora otro alumno pregunta lo mismo. Profesora repite el proceso. Por tercera vez lo dice otro alumno. Profesora vuelve a dar la misma contestación.

Una alumna pregunta en alto.

- ¿Hacemos el dibujo del problema?

Profesora le contesta que es una buena estrategia para hacerlo pero que no es imprescindible. Profesora pasea ahora por la clase. *(ha revisado 14 cuadernos de 22 alumnos en total que hay en clase. Sólo tres se lo dieron preparado)*. Se dirige a Ramón, le mira su hoja y le indica en flojo que tiene dos problemas bien y uno mal. Le dice cuál es. Le hace recordar algo ya explicado.

*Son las 9,30 y no hace más de 30 minutos que la clase empezó.* Una alumna terminó y se levantó a entregar el ejercicio ya hecho. Lo deja en la mesa de profesora. El grupo clase está hablando en alto. Profesora les dice:

- ¡Oye, oye! ¿Qué es lo que pasa?

El grupo calla. La profesora les advierte que no pueden salir hasta que termine el examen. La alumna que terminó *(es Esther)* le pregunta a la profesora si puede ponerse sus auriculares con música. Profesora le contesta que "sí siempre y cuando no molestes". Alumna lo hace.

Desde la esquina de atrás una alumna le pide en alto a la que tiene los auriculares si le deja la calculadora. Le pide permiso a la profesora para levantarse e ir a por ella. La profesora se lo permite y así lo hace.

Profesora le da pautas en voz alta a una alumna *(de las mejores)* para que recuerde dónde está lo que se le pregunta en el examen.

*A los dos minutos de entregarse el primer ejercicio,* otro alumno termina también y lo deja en la mesa de profesora. Profesora dice en voz alta dirigiéndose a él:

- Todavía les queda media hora. Pueden revisarlo y modificarlo.

Alumno calla y se sienta. Dos alumnos comienzan a hablar entre sí

- ¿Qué pasa? -pregunta la profesora-

- Le estoy preguntando si tiene Internet en la calculadora.

- Te recuerdo que estamos en un examen. Si has terminado te pones a leer pero no a molestar.

Un alumno se levanta y se dirige hacia ella para decirle si está bien lo que está haciendo. Profesora le contesta que "sí, está muy bien".

Un alumno lleva un rato con el examen delante pero sin hacer nada. La profesora se dirige a él y le pregunta si ha terminado. Él responde negativamente. La profesora le dice que se siente bien y que termine.

Otro alumno levanta el dedo y la profesora se dirige hacia él *(parece resolverse una duda)*. Termina de hablar con él y se sigue paseando por la clase.

Ahora le dice al grupo clase que no les conoce con la calculadora de cada uno y que está sorprendida ya que es la primera vez que se las deja usar. Casi todos los alumnos sonríen.

Otra chica que también ha terminado se pone sus auriculares. Se levanta y le devuelve la calculadora a la que se lo prestó *(la primera que se puso los auriculares con música)*. Ésta tiene el volumen tan alto que se oye el sonido sin necesidad de los cascos. Profesora le sonrío y le dice:

- ¡Shhhhhhl

Alumna se ríe y lo baja.

Ahora la clase está en silencio. La profesora se dirige hacia atrás. Le da indicaciones a una chica. El grupo clase comienza a hablar. Profesora les dice:

- ¡Por favor, por favor!

La profesora estornuda y una alumna le dice:

- Profesora, ¿viniste mala al Instituto?

Profesora no le dice nada. Se dirige a un chico y le pregunta que qué tal le ha salido. La de los auriculares está delante mirando hacia detrás y sigue con la música alta. Profesora le dice que se gire o le quita los auriculares.

Un alumno de los que terminó habla desde la esquina contraria con la de los auriculares. Comienzan a tirarse entre sí una pila pequeña por el aire. Profesora se dirige al grupo y les comenta:

- ¡Un respeto a los que no han terminado! ¡Cállense!

Vuelve hacia atrás y sigue dándole explicaciones a una de las chicas que no ha acabado. Suena el timbre. El grupo clase se levanta y sale. Tres alumnos continúan haciendo el control. La profesora les dice que se vengán con ella a otra clase pero ellos le contestan que no porque tienen otro examen ahora. Profesora le pide los exámenes, los recoge y se va.

*Jueves 6 de Abril de 11-12 h. (Sesión 23MS6)*

Alumnos entran en el aula. La profesora lo hace después. Ésta les entrega a cada uno una hoja (hay un ratio de 21) y les comenta que van a empezar un tema nuevo (*Geometría: los triángulos*). Hay mucho escándalo en el aula: los alumnos hablan muy alto, se levantan, se pasan material...

Profesora les resume oralmente lo que hicieron en la sesión anterior. Está situada en su mesa y sentada. Los alumnos continúan hablando alto, levantándose y pasándose material. Profesora termina de resumir y les dice a los alumnos que hagan algunos ejercicios del libro de texto (*en sus cuadernos*) para ella ver lo que saben del tema.

Alumnos protestan aunque pronto se ponen a hacer los ejercicios. Casi todos ellos están agrupados de dos en dos.

Profesora desde su sitio pregunta a todo el grupo-clase (*señalando al libro de texto*):

- ¿Esa figura cómo se llama?

Alumnos contestan a la vez correctamente. Pero hay tres que no están atendiendo. Todos los alumnos comienzan a hablar entre ellos en voz alta.

Profesora eleva la voz para explicar los ejercicios marcados. Lo hace oralmente y desde la pizarra. Alumnos siguen hablando entre ellos. Profesora se dirige en alto a un alumno:

- ¡Fernando, si vas a empezar me lo dices!

Alumno se calla inmediatamente. Profesora se va a su sitio y sigue explicando los ejercicios. De vez en cuando se levanta y hace algún dibujo en la pizarra (*el ambiente está muy alborotado*). Profesora sigue explicando los ejercicios en la pizarra. En este momento los alumnos mantienen silencio. Pregunta a un alumno por algunos datos del problema que está explicando. El chico comienza a dar respuesta. Profesora intercala para todo el grupo-clase:

- ¡Shhh! (*los alumnos han vuelto a hablar*), Braulio dice que puede ser algo de Pitágoras, ¿ustedes que creen?

Alumnos contestan a la vez. Profesora dice en alto:

- De uno en uno.

Alumnos siguen hablando en alto. Profesora dice en voz alta:

- ¡Shhhh!, ¡por favor!

Profesora escucha algunas aportaciones y continúa la explicación. Los alumnos siguen levantándose, hablando entre ellos, pasándose material... Profesora ahora se calla y mira a los alumnos fijamente. Alumnos bajan la voz. Profesora retoma la explicación en voz muy baja, pero poco a poco la está elevando. Dos alumnas se dedican a comer en el tiempo de la sesión. Profesora no las ve.

Profesora termina de corregir los ejercicios, y vuelve a marcar otros del libro de texto. Añade:

- ¡Venga! Haciendo cada uno esos ejercicios. Tienen quince minutos. Trabajen en silencio, que vengo en dos minutos.

Profesora sale del aula. Casi todos los alumnos hablan en alto, a excepción de tres que hacen lo marcado por la profesora. Profesora vuelve al cabo de 5 minutos y se dedica a pasar por cada pupitre viendo lo que cada alumno está haciendo.

Un alumno está preguntando ahora a su compañero:

- ¿Hay que copiarlo en la libreta?

Profesora lo escucha y contesta:

- No, no hay que copiar el enunciado.

(*Profesora no se ha percatado de que los alumnos no le han hecho caso, ya que comienzan ahora a hacer lo que les dijo que hicieran antes de irse unos instantes*).

Profesora pasa por todos los pupitres. Llega hasta los de atrás y dice en alto:

- Bueno, vamos a empezar a corregir el primero, porque casi todos lo tienen hecho.

Profesora sale a la pizarra y copia el ejercicio para ella misma corregirlo. Está comentando:

- Vamos a ponerles nombre a los vértices ¿vale?

Mientras la profesora explica, algunos alumnos hablan entre ellos. Profesora no hace caso y sigue explicando en la pizarra el ejercicio. De vez en cuando la profesora hace alguna pregunta sobre el ejercicio al grupo-clase:

- ¿Por qué sé que mide más de 90 grados?

Un alumno contesta inmediatamente, aunque de forma incorrecta. Profesora lanza una pregunta al grupo-clase:

- ¿Vale?

Varios alumnos contestan. Profesora repite lo dicho y señala que hay error. Profesora hace anotaciones en pizarra. Ilustra gráficamente lo que está explicando. Intercala preguntas. Nadie contesta. Profesora dice en voz muy alta, casi gritando:

- Quiero que me respondan cuando pregunto.

Pasan unos segundos y la profesora añade:

- ¿Vale? ¿de acuerdo? ¿cómo son los ángulos de abajo? (*se refiere al dibujo que acaba de hacer*).

Dos alumnos hablan insistentemente entre ellos. Profesora dice con cara de enfado:

- ¡Ay, Juan por Dios!

Alumno responde:

- Es que me incitan a hablar.

Profesora no dice nada y sigue explicando:

- Recuerden que...

Una alumna (*de las de primera fila*) pregunta:

- ¿Qué quiere decir eso, señor? (*Se refiere a un signo matemático*)

Profesora contesta con tono moderado:

- Que es el ángulo A.

Alumna mantiene silencio. Profesora continúa explicación. Alumnos están hablando en voz alta. Profesora vuelve a pedir silencio casi gritándoles. Alumnos callan al instante pero vuelven a hablar. Profesora sigue explicando el ejercicio. Vuelve a llamarles la atención de la misma forma. Se repite el proceso.

Ha terminado la explicación de cómo se hace el problema. Ahora dice al grupo clase que les va a dictar una *propiedad matemática*. Los alumnos copian. Profesora dicta de manera pausada. Repite varias veces una misma frase. Ilustra en la pizarra lo que está dictando.

Los alumnos de atrás están hablando en voz alta entre ellos. Profesora los mira pero no les hace comentario. Dice al grupo clase:

- Volvemos a repetir para que se concentren.

Profesora sigue corrigiendo el segundo ejercicio. Cuando va por la mitad una alumna dice:

- Yo lo hice de otra forma.

Profesora le dice que sí, pero que hay que escribirlo y no verlo a simple vista. Alumna en silencio la atiende, pero pronto se pierde en la explicación, ya que se dedica a hablar con una compañera.

Profesora dice ahora:

- ¡Les voy a echar una manita!

Comienza a ir mesa por mesa interactuando con cada alumno. Mientras, el resto de los alumnos se alborotan y profesora dice en alto:

- ¡En silencio por favor! Háganlo.

Los alumnos no hacen caso y hablan en voz alta constantemente. Profesora ha revisado las producciones de los alumnos de primera y segunda fila. Suena el timbre y los alumnos se levantan rápidamente de sus asientos. La profesora da un grito fuerte y les pide que se sienten de nuevo. Marca varios ejercicios del libro de texto mientras los alumnos los señalan en sus cuadernos.

Al término de marcar los ejercicios, los alumnos salen rápidamente del aula. Profesora, minutos después.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	3º ESO
Area	Inglés

*Martes 14 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 23IS1)*

Profesor entra en el aula y sin decir nada a los alumnos comienza a repartir unas fotocopias. En el aula hay 14 alumnos sentados individualmente. Están hablando entre ellos en voz alta. Al terminar de repartir, les dice que van a hacer un examen. Los alumnos hacen comentarios entre ellos pero comienzan a estar en silencio. Profesor está comunicando, mientras permanece de pie al lado de su mesa, las instrucciones para hacer el examen. Insiste varias veces en que la tercera pregunta es clave para contestar las otras dos. Los alumnos siguen atentos y nadie plantea ninguna pregunta. En varias ocasiones, mientras explica el examen y la forma de hacerlo, emite frases que deja sin terminar invitando a los alumnos a que las concluyan. Responden pocos.

Comienzan ya a realizar el examen. Algunos de ellos, desde su sitio, hacen preguntas al compañero más cercano pero en voz muy floja. Profesor no interviene. Les ha pedido que pongan encima de la mesa la libreta. Va yendo por cada sitio, coge el cuaderno que ha puesto el alumno, se lo lleva a su mesa y allí lo revisa. Posteriormente los devuelve. Repite el proceso con todos. Nadie ha dejado de entregar su libreta.

Profesor ha terminado de revisar los cuadernos. Los alumnos siguen haciendo el examen en silencio. Ahora él está paseando por el aula. Se detiene ante algunos alumnos. Mira la producción escrita y les indica los fallos. Los alumnos que terminan, van entregando al profesor la hoja.

En este momento todos han concludido. Profesor les pide que abran el libro y vuelve a dar a cada alumno su ejercicio. Uno de ellos no tiene libro. Profesor no le dice nada y queda inactivo observando lo que sucede en el aula. Profesor está diciéndoles que tienen tres minutos para corregir su ejercicio con el libro delante. Los alumnos hablan entre ellos en voz alta. Profesor vuelve a decir que sólo disponen de tres minutos para corregirlo. Los alumnos no hacen comentario a ello y mientras van mirando el libro y el ejercicio, hablan en voz alta. Profesor les está metiendo prisa volviéndoles a decir que sólo tienen tres minutos para corregirlo. *Hasta ahora, de las veces que se ha dirigido al grupo clase, no ha singularizado los mensajes a ningún alumno; tampoco los ha llamado por su nombre. Todo lo que ha comunicado va dirigido al grupo clase al completo.*

Pasados aproximadamente los tres minutos, profesor, sin hacer comentarios, vuelve a recoger los exámenes. *Los alumnos parece que están un poco desconcertados; no se aclaran mucho con lo que había que hacer.* Ahora profesor entrega nuevamente los ejercicios pero advierte al grupo que lo que van a mirar ahora es cómo lo han hecho los compañeros. Está entregando los ejercicios sin coincidir con el autor. Un alumno hace un comentario de protesta y cuestiona al profesor qué es lo que están haciendo con tanto quitar y entregar el examen. Profesor no responde. A una alumna de primera fila (*que según el profesor es la mejor*), no le ha entregado ninguna producción. Los que lo tienen, comienzan a mirar el ejercicio y a hablar entre ellos. Profesor está repitiendo nuevamente lo que hay que hacer. En ese momento suena el timbre. Los alumnos entregan la hoja. Salen todos.

*Lunes 20 de Marzo de 11-12 h. (Sesión 23IS2)*

Profesor entra en el aula (hay 15 alumnos) y dice directamente:

- ¿Cuántos de ustedes no pudieron hacer el examen?

Tres alumnos levantan el dedo. Profesor no hace comentario y entrega a los que no lo hicieron una fotocopia. Un chico pregunta:

- ¿Qué pasa si no he hecho el examen?

- Recomiendo que traigan justificación.
- ¿Aunque llame mi madre?
- Conviene que traigan una nota -insiste el profesor-

Ahora profesor se dirige al grupo clase en inglés y comienza a decirles qué es lo que van a hacer del libro y por la página que deben abrirlo. La mayoría habla entre sí en voz alta pero comienzan a abrir el libro. Están sentados individualmente, excepto dos de ellos que se han sentado formando pareja.

Profesor se dirige a pizarra y, a la vez que verbaliza en inglés lo que escribe, anota la fecha de hoy, repite el número de la unidad que van a trabajar del libro, la página que deben buscar y lo que hay que hacer (*se trata de mirar una foto durante dos minutos fijándose bien en los detalles*). Alumnos están siguiendo lo que dice pero continúan hablando entre ellos en voz alta. Permanecen así unos minutos. Profesor se dirige ahora en español y les dice:

- Cierren el libro ¿Qué vieron en la foto?

Una alumna proporciona una respuesta. Profesor responde "Bien". El resto de los compañeros está hablando entre sí en voz muy alta. Profesor nuevamente dice en español:

- Vuelvan a ver la foto de la página 46 durante 10 segundos y cierren luego el libro.

Los alumnos obedecen y miran el libro. Al instante, un alumno pregunta:

- ¿Cerramos?
- *Yes* -contesta el profesor- ¿Dónde está tomada? ¿Cuántos chicos hay?

Varios alumnos desde su sitio dan una respuesta en voz alta pero diciendo cada uno una cosa diferente y sin mantener un mínimo de conexión una intervención con otra. Profesor interviene y dice en español:

- Habla del tema "La violencia en el patio del colegio". Es de eso de lo que se va a tratar.

Una alumna pregunta en voz alta por el significado de un término en inglés que figura en el tema que están viendo. Profesor no da respuesta y continúa el discurso de lo que se verá en función del tema tratado. Ahora le pide a los alumnos que copien el vocabulario en la libreta. Una alumna pregunta:

- ¿Sin saber lo que es?
- Llevan viéndolo aquí todo el tiempo -contesta el profesor-

Los alumnos comienzan a copiar individualmente el vocabulario. Profesor sigue hablando. Está ahora diciendo en español:

- Vemos la foto, vemos las palabras que hay ahí y luego relacionamos los personajes...

Los alumnos siguen copiando en la libreta. Nadie pregunta nada. Ahora profesor pregunta a los alumnos qué número de un objeto determinado se está viendo en la foto. Casi todos los alumnos responden pero otra vez son respuestas diferentes y desconectadas unas con otras. Profesor se dirige a un alumno de primera fila y le dice:

- ¿Cuántos tienen mochila? ¿Hay algún personaje solo?

El alumno responde pero él no le proporciona ninguna información sobre lo que ha dicho. Se vuelve al grupo clase y les dice:

- Copien y respondan a la pregunta "¿cuántas están usando?"

Varios alumnos dan en voz alta la contestación a la pregunta que ha dicho. Pero cada uno proporciona una información diferente y sin guardar un orden en la intervención- Profesor no comenta lo que están diciendo. Ahora anuncia:

- Pasamos la página...

Vuelve a hacer preguntas al grupo clase y se repite el proceso anterior. Ahora profesor coge un cassette y manifiesta:

- Oímos el texto del diario de Ana.

Acciona el aparato. Se oye un texto en inglés. Los alumnos están en silencio y leen en su libro (*suponemos que el fragmento que se está oyendo*). Sin terminar la audición, una alumna levanta la mano y llama al profesor por su nombre. Éste se dirige hacia ella y entre ellos se produce una pequeña interacción verbal.

En este momento profesor apaga el cassette y plantea varias interrogantes a los alumnos sobre lo oído. Nuevamente el grupo contesta desordenadamente proporcionando cada uno una respuesta diferente. Él no hace comentarios a lo expuesto y vuelve a poner la audición. Se repite el proceso anterior: se oye durante unos instantes y luego interroga sobre lo oído, interviniendo el grupo y el profesor de la misma forma de antes: sin orden y cada uno diciendo una cosa diferente.

Ahora lo ha vuelto a poner y ha hecho una pausa sin hacer preguntas. Le dice al alumnado, en inglés, si tienen alguna dificultad para entender. Sólo algunos alumnos le responden diciendo que no y él vuelve a accionar el aparato.

Al instante vuelve a parar y esta vez sí hace preguntas. Las respuestas siguen el desorden de las otras veces. Profesor se dirige a pizarra sin comentar nada de lo que los alumnos siguen aportando. Hace unas anotaciones y pregunta:

- ¿Qué creen que hago? ¿Por qué?

Dos alumnos le dan la respuesta adecuada y él responde:

- Efectivamente...

Y continúa con una explicación haciendo referencia al libro de texto. Algunos alumnos están en silencio y parece que atienden y otros hablan entre ellos. Profesor vuelve a poner el cassette. Al instante lo para y pregunta por el significado de un término. Varios alumnos responden, algunos con respuestas diferentes, y profesor no comenta lo aportado.

Ahora profesor, con el libro delante, comienza a plantear en alto las preguntas que figuran ahí en relación con el fragmento oído. Van contestando los de siempre. Al no ser correctas, profesor repite varias veces la pregunta. Un alumno de los que apenas participan acaba de proporcionar una solución a lo que se interroga. Profesor no hace comentario alguno. Por fin un chico formula la respuesta correcta. Profesor no hace comentario y dice él de nuevo la opción adecuada.

Mientras se están realizando estas actividades con todo el grupo, unos pocos alumnos están en silencio escribiendo. Lo llevan haciendo durante toda la sesión. *Suponemos que es el examen que no hicieron el otro día.*

Se continúa la dinámica anterior con las preguntas del libro de texto. Cada pregunta presenta varias opciones enumeradas. De repente dice el profesor:

- Lo que están diciendo no tiene que ver con el texto, por lo que no han entendido nada...

Nadie hace comentarios. Profesor añade:

- ¿Cuántos creen que deben contestar a la primera opción? Que levanten el dedo...

Los alumnos lo hacen. Profesor no hace comentarios y repite el mismo proceso con todas las preguntas que figuran en el libro. Al concluir les anuncia al grupo:

- Lo hice sólo para sondear... no hace falta decir por qué sí y por qué no, porque estamos en la clase de inglés.

Ningún alumno hace comentarios. Ellos hablan entre sí. Profesor anuncia.

- Ahora entramos en el punto gramatical tres. ¿Cuál vamos a ver?

Una alumna da la respuesta correcta. Profesor le dice "bien" y repite lo que ésta ha expresado. A continuación pide que abran la libreta porque van a ver los tiempos de los verbos y en el libro se complica. En este momento un alumno pide permiso para ir al baño. Profesor le dice que sí.

Profesor comienza a plasmar en pizarra un resumen con los tiempos verbales. Se supone que los alumnos deben copiarlo. Algunos lo hacen y otros hablan entre sí.

Profesor, mientras escribe en pizarra, pregunta al grupo clase:

- ¿Qué son?

- Pronombres personales -contesta un alumno-

Profesor no hace comentario y pide que miren el libro. Una alumna de primera fila proporciona otra respuesta. Nuevamente profesor no dice nada. El resto de los compañeros copia y habla entre sí. Ahora profesor vuelve a explicar lo que está poniendo mientras sigue anotando en la pizarra y está girado de espaldas al alumnado. Se repite el proceso de preguntar al grupo y ellos contestar de la forma antes descrita. Da por concluida la explicación y pregunta en inglés si tienen alguna dificultad. Los alumnos responden automáticamente con un "no".

Profesor manda ahora a hacer unos ejercicios del libro en dos minutos. Advierte que es sólo lo que se ha visto. Los alumnos, a la vez que hablan entre ellos, comienzan a hacerlo individualmente.

Hay una pareja que lo hace conjuntamente. Profesor interviene:

- Recuerden que se hace sólo en un minuto...¿Cuántos no tienen libro hoy?

Seis alumnos levantan la mano. Profesor comenta:

- Bien...¿creen que hay que traerlo?

Unos responden que sí y otros responden que no. Profesor les dice:

- ¡Ok!...¿han terminado las ocho frases?

Nadie contesta. Algunos de los que no tienen libro se han juntado con otros compañeros. Dos alumnos quedan sin hacer nada. Profesor dice:

- Voy llamando y me van dando la respuesta.

Profesor comienza con esta dinámica mientras permanece de pie al lado de su mesa. Sin nombrar a los alumnos por su nombre dirige una primera pregunta a un alumno. Profesor no valora lo aportado y dice:

- ¿Cuántos creen que está mal esa respuesta?

Tres alumnos levantan el dedo. Profesor les dice que "¿por qué?". Alumnos responden de manera diferente. Profesor no comenta respuesta y retoma la pregunta de nuevo. Ahora dice:

- Es bueno que recuerden que estamos en el presente, no en el pasado.

Ahora interviene un alumno correctamente. Profesor añade una explicación a lo aportado. Al concluir, pregunta en inglés si tienen alguna dificultad o pregunta que hacer. Los alumnos responden automáticamente con un "no".

Profesor recuerda a los alumnos la página del libro que están haciendo. Está explicando lo que hay que hacer. Algunos alumnos están todavía buscando la página. Otros hablan entre ellos. Profesor sigue la explicación. Ahora dibuja en la pizarra una carita con gesto de alegría y otra con gesto de enfado. Está explicando el significado de los términos "enfadado" y "feliz".

Mientras, una pareja está hablando en voz alta. Profesor no le dice nada y continúa la explicación. Vuelve a leer las preguntas del libro y dirigir las al grupo clase. La dinámica de respuestas es la misma de siempre. *Los alumnos no reciben feed-back ante sus aportaciones o la de sus compañeros.* Los que intervienen más, son un chico de delante y una chica que está sentada detrás.

Ahora está explicando cómo se debe hacer el otro ejercicio. Los alumnos hablan entre sí en voz muy alta. Les dice que pueden hacerlo en los dos minutos que quedan. Calla durante unos instantes. Algunos alumnos escriben y la mayoría habla en voz alta. Pasados muy pocos minutos, profesor da la respuesta correcta al ejercicio. Pocos alumnos están atendiendo. Finaliza preguntando en inglés si tienen alguna dificultad o pregunta que hacer. Los alumnos responden, como siempre, con el "no" automático.

Profesor marca la tarea a hacer para el día siguiente. Los alumnos están hablando en voz alta. Suena el timbre. Todos salen.

### *Lunes 27 de Marzo de 11-12 h. (Sesión 23IS3)*

El profesor va directamente a su sitio y se dirige al grupo diciéndoles que va a terminar de corregir los ejercicios del examen y a dar la nota *(el examen trata de oraciones en inglés que ellos debían traducir)*.

Hay un total de 18 alumnos. Hablan alto con los compañeros y están sentados casi todos ellos en parejas. Algunos se pasan material y se giran hacia los asientos de los compañeros de atrás mientras el profesor copia en la pizarra los ejercicios del examen. Se mantiene durante unos minutos esta situación.

Profesor sigue girado hacia la pizarra haciendo anotaciones. Los alumnos ya comienzan a copiar en sus libretas. Profesor comienza ahora a explicar cómo deberían haber hecho cada frase. *El tono de voz es medio, a pesar de que los alumnos hablan muy alto entre ellos. Casi nadie le atiende. No eleva su tono de voz para reprender las conductas disruptivas, sólo las ignora, aunque a veces les manda a callar.*

Mientras el profesor corrige los ejercicios en la pizarra, casi ninguno atiende. Han vuelto a hablar muy alto, principalmente los situados al final del aula, y no se enteran de lo que el profesor hace *(el ambiente está muy alterado)*.

Profesor deja la corrección del examen y pasa a decir las notas de los alumnos. Los alumnos siguen hablando entre ellos en voz alta. Profesor queda unos instantes mirando a los alumnos mientras permanece en silencio. Parece que está esperando a que callen. Los alumnos no lo hacen.

Profesor comienza a decir las notas en voz alta y en el aula se va oyendo menos ruido. Concluye y no se hace comentarios a las calificaciones.

Profesor se dirige a pizarra y comienza a recordar lo que se hizo la semana anterior en forma de resumen *(Explicación del uso de los verbos en las oraciones)*

Mientras el profesor habla, los alumnos copian en sus libretas, hablan muy alto entre ellos, se piden material y uno pide permiso para ir al baño. Profesor accede.

Profesor comienza a explicar la sesión de hoy. Lo hace en función de una hoja que tiene en la mano con un resumen del tema del libro de texto. El tema es "Los verbos". Intercala algunas preguntas. Los alumnos no contestan. Profesor sigue explicando oralmente. Los mismos alumnos siguen hablando entre sí en voz alta. Profesor los ignora y sigue hablando.

Un alumno *(de los de delante)* hace una pregunta en relación a lo explicado:

- El verbo en sajón ¿no?

Profesor le contesta y sigue explicando. Es ahora un alumno de detrás el que plantea una pregunta. Profesor no atiende. Casi todos los alumnos hablan entre sí.

Profesor detiene la explicación y hace una reprimenda verbal para que se callen. Los alumnos obedecen y el aula queda en silencio. Profesor retoma la explicación. Los alumnos también vuelven a hablar entre ellos. *El ambiente está alterado.*

Al finalizar la explicación, profesor se da cuenta de que cometió un fallo en un ejercicio hecho en la pizarra, sin embargo los alumnos lo han copiado y no se han dado cuenta.

Profesor lo dice y solamente dos o tres alumnos (*los que estaban atendiendo*) lo corrigen en sus libretas.

El profesor minutos después escribe en la pizarra unas oraciones para aplicar los verbos estudiados en la sesión de hoy. Profesor explica y los alumnos copian en sus libretas, aunque algunos alumnos (*los del final del aula*) se tiran cosas unos a otros desde sus sitios, gritar y se dicen palabrotas.

Un alumno pregunta (*de los de delante*):

- ¿Qué es esto? (*se refiere a una palabra escrita en la pizarra por el profesor*).

Profesor se lo dice y sigue escribiendo. Va intercalando preguntas a los alumnos, aunque muchas veces éstos no saben cómo contestarlas.

Alumnos siguen hablando a la vez que el profesor. Casi nadie le atiende (*el ambiente es alterado*). Uno de los que presta atención pregunta.

- ¿Qué es el complemento?

Profesor le contesta. Un alumno le plantea otra cuestión y le dice al profesor que se la conteste en alto porque antes no lo oyó, ya que otro alumno estaba gritando. Profesor contesta gritando y sigue copiando en la pizarra su explicación (*El profesor mira constantemente la hora. Los alumnos lo ven y hacen lo mismo*).

Ahora profesor se dirige a los alumnos y les dice:

- Si me hubiera dedicado a llamarles la atención a cada uno de ustedes cada dos segundos, no habiéramos terminado este bloque.

Alumnos lo miran y sonríen. Suena el timbre. Todos salen muy rápido.

### *Martes 28 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 23/54)*

Profesor va hacia su mesa y se dirige al grupo diciéndoles que va a corregir los ejercicios de gramática marcados en la sesión anterior.

Alumnos no hacen caso y hablan alto, se piden material unos a otros y algunos (*de la última fila*) se giran hacia los asientos de los compañeros para hablar con ellos. Hacen un total de 18.

Profesor va hacia la pizarra a escribir los ejercicios mientras los alumnos los copian y se supone que están corrigiéndolo en sus libretas (*no todos los alumnos están haciéndolo*).

Profesor hace de vez en cuando preguntas como (*Su tono de voz es muy alto, ya que los alumnos también hablan alto*):

- ¿Cómo se cambia la frase a interrogativa?

Alumnos no contestan. Profesor lo hace por ellos poniendo un gesto de incompreensión. Profesor proporciona refuerzos verbales negativos ante los comportamientos disruptivos de los alumnos, y lo hace en inglés.

Profesor durante la corrección de los ejercicios, hace una pregunta:

- ¿Cuántos han hecho esto bien? (*se refiere a una oración*).

Dos alumnos contestan (*de la primera fila*). Profesor asiente con la cabeza y sigue escribiendo en la pizarra. Un alumno hace una pregunta. Profesor lo ignora y prosigue con la corrección de los ejercicios en la pizarra.

El profesor después de hacer varias preguntas sobre el tema en cuestión (*pasar oraciones a interrogativas, afirmativas y negativas*) y no encontrar respuesta por parte de los alumnos, les dice:

- No se enteraron de nada de la clase de ayer.

Los alumnos no hacen caso y siguen hablando alto (*el ambiente está muy alterado*).

Profesor sigue corrigiendo los ejercicios en la pizarra. Lo hace a partir de un papel que tiene en la mano y que es un resumen del tema del libro de texto. Termina de corregir en la pizarra y dice:

- Si no entendieron la explicación mía, vayan a la página 48 del libro y a la página 73 del Workbook (*libreta de ejercicios de la misma editorial que el libro de texto*).



Varios alumnos se ponen con sus compañeros ya que no tienen libro de texto. Profesor los ve y dice:  
 - Paso olímpicamente de los que no tienen libro, a estas alturas (*estamos en Marzo*), ya es cosa de ustedes.

Alumnos no hacen caso y se ponen a hablar. Profesor pregunta a todo el grupo-clase:

- ¿Entienden los tres cuadros?

Alumnos no contestan. Uno de la última fila no tiene libro de texto, aunque tampoco se pone con nadie que lo tenga, se pasa todo el tiempo de brazos cruzados.

Profesor vuelve a hacer otra pregunta:

- ¿En qué página estamos del Workbook?

Los alumnos contestan a una voz:

- En la 76.

Profesor añade:

- Abran el libro, subrayen la "a" (*se refiere a cómo se hace el pasado del verbo "To Be"*).

Después de un minuto profesor dice:

- Ahora cierren el libro.

Profesor pregunta a un alumno (*que estaba hablando*):

- ¿Qué subrayamos?

Alumno no contesta. Profesor dice:

- Lo pone en el libro. Estamos aprendiendo a usar la lógica.

Alumno no dice nada. Profesor dice al grupo-clase que subrayen del libro de texto lo que él dice. La mayoría de los alumnos lo hace, pero hay un grupo en las últimas filas que no está atendiendo y se dedica a hablar.

Un alumno (*de las primeras filas*) manda a callar al grupo que está hablando:

- ¡Shhhh! ¡Cállense un poquito señores!

Profesor sigue diciendo lo que los alumnos han de subrayar. Alumnos siguen hablando alto. Profesor dice en tono alto:

- No sé si estamos yendo muy rápido.

Alumnos no hacen caso. Profesor termina de decir lo que han de subrayar y añade:

- Miren a ver si no entienden algo para meterme con algo nuevo en lo que debí meterme hace 20 minutos (*se refiere a otros contenidos*).

Profesor marca actividades del libro de texto para la siguiente sesión. Al hacerlo comenta:

- Se dice que hay que potenciar los idiomas modernos, y lo hacen quitando de cinco horas a tres. Bueno, esto es un paréntesis que seguramente no habrán entendido. ¡Seguimos!

Alumnos no dicen nada. Una alumna tiene una duda de los ejercicios corregidos. Profesor va hasta su pupitre para explicársela. Al término profesor dice en alto para todo el grupo-clase:

- ¿Tienen dudas? Todo está en el libro. *Difficulties? Questions?*

Los alumnos responden automáticamente que "no". Profesor comunica ahora:

- Abran el libro por la página que pone la lista de verbos irregulares (*los alumnos se la tienen que aprender según el profesor*). De la misma forma que se conjugan los verbos regulares, se conjugan los irregulares, miren a ver.

Alumnos no hacen caso (*sólo dos de la primera fila*). Profesor añade:

- A nivel de ustedes sólo tienen que saber si el sonido es corto o largo.

Dos alumnos interrumpen la sesión porque se están peleando e insultando, el resto del grupo-clase permanece callado. Profesor no dice nada y sigue explicando:

- Aplicamos la teoría de ayer, ¿cómo serían las frases interrogativas, negativas y afirmativas con verbos irregulares?

Todos los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos. Profesor va a la pizarra, escribe dos oraciones en inglés y dice:

- A ver si pueden resolver ustedes estas dos frases.

Alumnos hablan entre ellos, pero la mayoría está haciendo lo que marcó el profesor en la pizarra. Un alumno pide permiso para ir al baño. Profesor se sienta en su sitio y dice con voz de enfado a todos los alumnos:

- ¡Están constantemente pidiendo ir al baño, ya está bien!

Alumnos no dicen más de ir al baño. Profesor deja pasar unos minutos y corrige las frases de la pizarra:

- Esto es Sujeto + Verbo en pasado + Complemento.

Alumnos las copian en sus cuadernos. Una alumna pide permiso al profesor para salir al baño con su compañera de al lado, ya que tiene fatigas porque no ha desayunado. Profesor dice que sí. Alumnas salen del aula.

Profesor hace recomendaciones de desayunar al grupo-clase, ya que si no lo hacen, puede que les den fatigas a lo largo de la mañana.

Los alumnos no le hacen caso. Hablan en voz muy alta haciendo comentarios sobre cómo iba la compañera que marchó del aula. Algunos se levantan de su sitio.

Suena el timbre y los alumnos comienzan a recoger sus cosas. Salen. Profesor sale dos minutos después, no sin antes comentarle al observador que la alumna que acaba de salir del aula es diabética y que por eso le dieron fatigas, además de añadir:

- ¡Ya uno está acostumbrado a estas cosas!

### *Lunes 3 de Abril de 11-12 h. (Sesión 23155)*

Profesor entra al aula y en silencio se dirige a su mesa y comienza a preparar el cassette y su libro. Todavía están entrando algunos alumnos. Se están sentando individualmente excepto una pareja.

Profesor se dirige a la pizarra y comienza a anotar la fecha y lo que se va a hacer hoy, a la vez que lo verbaliza en inglés. Ha puesto en la pizarra el término *listening*. Está diciendo cuál será la página del libro con la que van a trabajar. Hay ya un total de 17 alumnos. Se están mandando a callar unos a otros con un "jshhhh!". Ahora hay silencio y el profesor sigue en la pizarra hablando en inglés y recordando lo que se va a hacer.

Un alumno dice de repente en alto:

- ¿Qué fecha es hoy?

El resto de los compañeros habla entre sí. Hay tres chicos que hablan en voz muy alta. Profesor le dice al alumno anterior:

- *Mr Falcón! Listen! Listen!...*

Los compañeros siguen hablando. Profesor continúa en la pizarra explicando en inglés lo mismo de antes a la vez que relaciona la fecha de hoy con la estación en la que estamos. Se vuelve a dirigir verbalmente al alumno de antes, pero esta vez en español:

- Mr Falcón, ¿de qué estamos hablando?

El alumno no contesta. Los compañeros lo hacen por él hablando a la vez y sin orden. Profesor dice:

- *Only you.*

- No sé, profe.

Profesor no le hace comentarios. De repente una alumna le dice a un chico que está detrás de ella:

- ¡No me grites que no estoy sorda!

El profesor no interviene. Ha comenzado otra vez a decir en inglés la misma información de antes. Ahora dirige, en inglés, una pregunta a un alumno. Éste hace gesto de no saber. Se adelanta un compañero y dice en voz alta:

- ¿Le digo lo que es?

Profesor no le atiende y pregunta lo mismo a otro alumno. Éste responde en español pero no lo hace correctamente. Un alumno está levantando la mano porque quiere intervenir. Profesor no lo tiene en cuenta. El resto de los alumnos hablan entre sí en voz muy alta.

Ahora el profesor indica a los alumnos que abran el libro por una página determinada. Les dice, en español, que la introducción anterior era para relacionar el mes con las estaciones. Intercala a un alumno:

- Mr Falcón, escuche.

Casi todos los alumnos están hablando entre ellos. Uno se levanta para pedir el libro a un compañero. Profesor dice en voz alta:

- ¿Cuántos no tienen el libro?

Levantán la mano cinco. Profesor les dice que lo compartan con el que esté más cerca porque si no, no se enterarán. Los alumnos lo hacen.

Profesor vuelve a repetir que lo de la pizarra no hace falta copiarlo, que sólo era para recordar las estaciones. Los alumnos están hablando entre sí. Ahora les pide que copien del vocabulario un término concreto.

Un alumno ha movido la silla y ha hecho ruido. Profesor intercala:

- Todo el movimiento que ha hecho Mr Falcón desde su sitio ha producido esto:

Se dirige a la pizarra y escribe "*noise*= ruido". Los alumnos no comentan nada. Profesor continúa hablando:

- Después de todo esto les digo lo que hacemos. Ante tres textos del periódico, entenderlas y ponerles el título.

En ese momento acciona el cassette. A los pocos segundos lo apaga. Un alumno comenta:

- ¿Qué dijo?

Profesor contesta:

- Recuerden, en la página 50 está...

Ahora se dirige a pizarra y pide en inglés que copien el término *headcines*. Explica su significado. Los alumnos escriben el término pero no paran de hablar entre ellos. Profesor dice nuevamente:

- Pasamos a la página 51 y oímos las tres noticias.

Un alumno dice de repente:

- ¿Cómo era eso de noticia?

- *Headcines* -contesta con voz paciente el profesor-

- ¿Noticias son? -interviene otro alumno-

- No son noticias, son titulares -puntualiza ahora el profesor a la vez que añade en inglés que escuchen y se concentren-

Acciona el cassette. Lo apaga al instante. Casi todos los alumnos hablan entre sí. Profesor repite los términos que se han oído y les dice en español:

- Bueno, dejamos ya lo del Club Barcelona que fue de la semana pasada.

El alumnado se ríe. Profesor pone otra vez en marcha el cassette. Vuelve a apagarlo rápidamente. Les pide a los alumnos que lean el título de una página del libro. Éstos no parecen atender demasiado. Todos están hablando de otras cosas con los compañeros cercanos. Profesor sigue la explicación del significado de lo que se oyó. Ha vuelto a encender el cassette. Se repite el proceso de apagar rápido. Comunica a los alumnos en un tono seco:

- Les digo que estoy haciendo un anecdotario de 3º A sobre lo que dicen para luego leerse.

Nadie hace comentarios. Profesor dice "Bien" y sigue explicando. Ahora pregunta:

- ¿Después de los titulares qué suele aparecer?

Una alumna proporciona una respuesta. Profesor le expresa un "Bien". Vuelve a poner el cassette. Ahora la mayoría de los alumnos están escuchando y siguiendo la lectura del libro. Profesor apaga la audición y le anuncia al grupo clase que cierren el libro. Alumnos obedecen. Profesor les dice en inglés que deben recordar lo que se ha oído. Pregunta:

- ¿Cómo se llamaba la señorita?

Tres alumnos a la vez intervienen pero lo hacen incorrectamente. El resto habla entre sí. Profesor no hace comentario a las respuestas y expresa:

- Abrimos el libro y lo vemos. Lo único que tienen que hacer es leer y seguir la noticia.

La mayoría de los alumnos habla entre ellos. Profesor vuelve a solicitarles que lean el libro pero no le hacen caso. Ha puesto el cassette. Lo para a los pocos minutos. Enuncia preguntas al grupo clase en inglés. Un alumno responde. El resto habla. Profesor no hace comentarios. Se repite dos veces más el proceso de encender y apagar el cassette, preguntar y la intervención del mismo alumno. Profesor expresa:

- Bien, el viernes estuvimos marcando una serie de verbos irregulares. Ahora deben localizar un verbo que ha aparecido...

Profesor recuerda de qué verbo se trata. Lo repite varias veces. Los alumnos hablan entre sí. Él sigue explicando lo que hay que hacer. Algunos alumnos están haciendo la tarea propuesta. Otros no. Profesor sigue hablando desde al lado de su mesa. Les está diciendo:

- Copien esta palabra que ha aparecido sobre la marcha que es muy importante.

Profesor escribe en la pizarra *to blame*, *to punish*. Varios alumnos preguntan por su significado. Profesor les responde. Les pide que copien esas palabras. Repite nuevamente su significado. Unos alumnos han obedecido. Otros no copian nada y siguen hablando en voz alta. Profesor vuelve a coger el libro y a seguir explicando aspectos que se han oído:

- El texto tiene cuatro preguntas...

Profesor arranca a leerlas en inglés. Su ritmo de habla está siendo muy rápido. Los alumnos no están en silencio. Una alumna dice desde atrás en voz alta:

- ¡Ah! Profe, la última es...

Alumna la enuncia. Profesor le contesta:

- *Yes.*

Hace una pregunta al alumnado. Responde el mismo alumno que antes intervino varias veces. Profesor no comenta la respuesta y sigue planteando cuestiones. Algunos alumnos aisladamente responden. Otros hablan en voz alta. Profesor, parece que por el tipo de respuestas que están comunicando los alumnos (*la mayoría son incorrectas*), afirma con cierta ironía:

- Yo normalmente suelo hacer preguntas lógicas.

Nadie hace alusión a lo expuesto. Profesor anuncia otra vez a los alumnos que van a oír la segunda noticia. Pone el cassette. Casi todos los alumnos están hablando en alto. Al instante lo detiene y propone:

- Subrayen verbos en pasado irregulares.

Algunos alumnos comienzan a hacerlo. Otros hablan. Profesor, desde que comenzó esta sesión, está de pie al lado de su mesa. Ahora les pregunta:

- ¿Qué verbos son esos? ¿Cuántos han subrayado hasta ahora?

Los alumnos responden sin guardar orden en las intervenciones. Cada uno dice una cosa. Profesor les propone:

- Repetimos la noticia. *Listen!*... Fíjense en la noticia dos. Después de oírla vamos a hacer un ejercicio escrito.

Acciona el aparato. Los alumnos hablan en voz alta. Pasan unos instantes y lo para. Comienza a traducir términos que se han oído. Tres alumnos participan con el profesor traduciendo también espontáneamente algunos términos. El resto de los compañeros sigue hablando en voz alta. Un grupo de alumnos comienza a reírse entre sí. Profesor no interviene y continúa en la tarea anterior.

Ahora se dirige al grupo clase y les comunica:

- Todos separados y hacemos un dictado sobre esta noticia.

Los alumnos obedecen. Profesor está advirtiéndoles que deben poner el nombre porque se lo va a llevar y que cierren el libro. Un alumno dice en voz alta:

- Profe, no tengo hoja.

- Espere —responde el profesor a la vez que le entrega una y continúa afirmando— Cierren el libro, aunque me da la impresión que ninguno tiene interés en leer otra vez la noticia. Pondré una nota...

- ¿Con la radio? —cuestiona otro alumno—

- Oyen y yo repito. Que cada uno haga lo que pueda.

Profesor dirige la mirada a un alumno y comenta en voz alta:

- Si Mr Falcón me entrega esto yo no sé de quién es porque no lo ha puesto... ¿Para qué sirve el nombre? Alumno no hace comentario y calla. Profesor sigue advirtiéndoles:

- Oigan la cinta. Yo lo repetiré...

- ¿Ya?

- Profe ¿qué noticia es? —interviene otro alumno—

- Es la que estaban oyendo hace tres minutos.

- ¿Es la primera profe?

- Los libros que tienen abierto...-recuerda nuevamente el profesor- *Listen!*...

Un alumno comienza a escribir este término. Profesor se da cuenta y le dice en voz alta:

- ¡Estoy diciendo que "*listen*" pero que no lo escribas!

Todo el grupo clase ríe. Profesor acciona el cassette. Lo apaga al instante y repite la frase que se ha oído. Un alumno dice:

- ¡Profe, profe...!

Profesor no atiende llamada y repite nuevamente la frase. Los alumnos parece que tienen dificultades para entender. Uno de ellos expresa en voz alta:

- ¿Cómo?

- ¿Está sordos? —le responde despectivamente una compañera—

Profesor continúa con la dinámica del cassette y de volver a repetir varias veces cada frase. Un alumno está preguntando:

- ¿Este es el primer punto?

- *Yes*—responde profesor—

Se dirige ahora a un alumno de primera fila y comienza a interactuar verbalmente con él a la vez que le señala un aspecto de su producción. Concluye y continúa la dinámica anterior. Ahora casi todos los alumnos están en silencio y hacen anotaciones en sus cuadernos conforme van oyendo. Surgen dos preguntas simultáneas por parte de dos alumnos:

- ¿Qué?

- ¿Qué es eso?

Profesor contesta a ésta última:

- Lo buscaron en la lista de verbos irregulares...

Los alumnos siguen preguntando de manera desordenada. Parece, por el tipo de preguntas que realizan, que no comprenden bien lo que oyen. Profesor no responde a todas ellas. Lo está haciendo ahora a una. Continúa el proceso anterior de cassette y repetición de frases. Los alumnos están en silencio.

Se ha terminado el texto de escucha. Profesor pregunta:

- *Difficulties?*

El grupo clase responde negativamente de manera rápida. Profesor añade:

- Volvemos a leer todo el dictado. *Listen!...* ¿La palabra "ruido" que pusimos antes le están sacando mucho partido?... Mr. Falcón: *noise...* Ahora oímos. No abran el libro.

- ¿Hay que seguir copiando? —pregunta un alumno-

Profesor no da respuesta. Otro alumno cuestiona si al comienzo de la audición se está refiriendo a un término u otro. Profesor responde:

- Escucha la cinta. Para eso la estoy poniendo varias veces. Se trata de que ustedes escuchen.

Se realiza una nueva audición del texto. Al concluir, profesor comunica:

- Bien. Subrayen los verbos que creen que están en pasado y que han oído tres veces en el cassette.

Mientras lo hacen, vuelvo a poner la noticia. *Difficulties?*

El grupo clase responde negativamente de manera rápida. Comienzan a hacer anotaciones. Profesor vuelve a intervenir:

- Ahora hacen lo siguiente...No hemos terminado. Ponen el título debajo del dictado

- ¡¡¡Julián!!! ¿Me puedes pasar el tipex que hace una hora que estoy esperando? —dice en voz alta un alumno de repente-

Profesor no hace comentario a ello y vuelve dar el mismo mensaje de antes.

- ¿Cuál es el título? ¿El de la izquierda o derecha? -pregunta un alumno-

- No. A esa profundidad no puedo contestar. Es como si no se hubiesen enterado en los cincuenta minutos que han estado escuchando —responde irónicamente el profesor-

Los alumnos hablan entre ellos. Profesor comienza a recoger las producciones de los alumnos a la vez que añade con un gesto serio:

- Hay una película que se llama "Misión Imposible" que podemos relacionar con la clase.

- ¡Fernando! ¡joder! —dice de repente en voz alta una chica a un compañero-

Profesor no interviene y continúa recogiendo. Está diciendo:

- Bien, para mañana pasamos un momento al libro y acabamos. Nos quedan unas tres noticias,...

Contestan a las preguntas ocho, nueve y diez y le ponen el título. Empezaremos la clase con un *listening*.

Suena el timbre. Profesor pregunta:

- *Difficulties? Questions?*

Los alumnos responden rápidamente que no.

- ¡Hasta mañana! —se despide el profesor-

### *Martes 4 de Abril de 9-10 h. (Sesión 23IS6)*

Profesor entra en el aula -hay 16 alumnos- y directamente le dice a los alumnos:

- Van a la libreta y revisan lo que tengan sobre pasado simple.

El grupo clase está agrupado individualmente excepto cuatro alumnos que se han sentado formando dos parejas. Está hablando entre sí pero van sacando la libreta. Profesor continúa:

- Durante dos o tres minutos lean lo que copiaron porque luego van a hacer unas frases en presente y lo pasarán a pasado. Sólo tienen que leer.

La mayoría de los alumnos comienzan a hacerlo. Cuatro de ellos están hablando en voz muy alta. Profesor se dirige a la pizarra y escribe la fecha. Se gira hacia el grupo clase y le repite:

- Lean la formación gramatical del pasado simple. Estamos sobre el pasado simple.

Los alumnos están ahora hablando. Algunos ríen entre ellos. Profesor vuelve a la pizarra y escribe el término *Practice*.

- Van a consultar lo que quieren -les anuncia nuevamente el profesor-
- ¿No se puede mirar la libreta? -pregunta un alumno-
- Que sí... -le responde un compañero-
- Bien, tendremos que hablar en otro idioma -anuncia el profesor irónicamente a la vez que insiste en el mensaje de antes pero esta vez en inglés-
- Los alumnos hablan entre sí. Una alumna pide todos sus compañeros
- ¡Chacho, cállense!
- Profesor no interviene en esta situación y retoma el mensaje:
- Después de leer y copiar haremos las frases. Vamos a hacer un chequeo. Antes lean...
- Un alumno formula una pregunta sobre el pasado simple y su formación. Profesor responde dirigiéndose al grupo clase. Ahora se dirige a la pizarra y desde allí anuncia:
- Vayan al apartado de ejercicios de la libreta y pongan dos columnas así.
- Los alumnos hablan entre ellos en voz alta y no hacen mucho caso. Profesor representa en la pizarra lo que está diciendo y pone dos columnas encabezando en cada una los términos *Present* y *Past*. A la vez va diciendo:
- Así veremos los cambios que están ocurriendo. *Ok?...*
- Profesor calla unos instantes. Algunos alumnos siguen hablando pero otros han comenzado a copiar en sus libretas. Hay uno que está canturreando en voz alta. Profesor dice:
- Toda esta preparación de hacer los ejercicios... pues ha durado 10 minutos
- Nadie comenta nada. Ya hay silencio. Profesor inicia la selección de frases con la que van a trabajar. Está escribiéndolas en la pizarra. Son frases muy sencillas: *I love Paris- I don't like the film-Do you work in Arucas?- He lives here...*
- Un alumno dice en voz alta:
- ¿Qué dice ahí profe?
- Profesor no atiende a la pregunta y sigue escribiendo. Otro alumno avisa:
- ¡Profes! ¡Están cantando...!
- ¡No canten!...-pide otra compañera-
- El profesor sigue anotando frases en la pizarra -ha puesto un total de siete- y no interviene en ninguna situación. Se dirige al grupo y les dice:
- Todas estas frases están en presente. Las pasan a pasado. Pueden consultar libros, cuadernos...Con todo esto se supone que tienen que hacer alguna frase bien...
- Los alumnos están en silencio copiando. Profesor insiste:
- Si no se acuerdan, busquen la información.
- Ahora va a la pizarra y señala, a la vez que verbaliza las frases en alto, cuáles son afirmativas, interrogativas o negativas. Concluye e inicia paseos por el aula a la vez que va mirando las producciones de los alumnos. Los alumnos están escribiendo y en silencio. Profesor les dice:
- Hacemos lo mismo que la otra vez. Van saliendo a la pizarra y la ponen sin importar si está bien o mal... ¡Consultando todo tipo de material! Si lo hacemos así, se supone que lo harán bien...
- Profesor saca su libro y, desde su sitio, enseña a los alumnos la página en donde figura la información que deben consultar, a la vez que repite las instrucciones de lo que deben hacer:
- Busquen todo tipo de información y corregimos en dos minutos.
- Todos los alumnos hacen anotaciones en sus libretas individualmente. Uno de ellos ha comenzado a cantar. Otro se echa a reír de forma exagerada. Profesor no interviene. Él está sentado al borde de su mesa. Retoma el mensaje anterior:
- Se trata de que sepan utilizar la información. Si saben hacerlo, saben hacerlo todo...página 112 del libro. Si no entendieron la explicación mía, busquen en el libro en la página 112... ¿Podemos corregir ya?
- ¡Nooo! -responden varios alumnos a la vez-
- Profesor pasea por el aula. Observa lo que hacen los alumnos. Una chica de primera fila se ha girado hacia atrás y está explicando al compañero cómo hacer el ejercicio. Profesor no interviene. Está anunciando ahora:
- Si alguno no vino, tiene que buscarse la información por su cuenta, no sólo en inglés...
- ¡Ya terminé! -avisa en voz alta un alumno-
- Profesor comienza a expresarse en inglés volviendo a repetir lo que se va a hacer, a la vez que pide al alumno que terminó que salga a la pizarra a escribir la primera frase. Alumno obedece. Mientras lo hace, una compañera dice:
- ¡Yo la segunda profe!

- ¡No! ¡Yo!... -responde otra chica-

Profesor no comenta nada. Espera a que termine el primer alumno y sin decir nada de lo que ha escrito va llamando a la que se ofreció voluntaria. Se establece esta dinámica de salir a escribir cada frase en pizarra con siete alumnos más que siempre son seleccionados por el profesor. Mientras, el resto de los compañeros habla entre sí pero no muy alto. Al salir el tercer chico, profesor le hace una pequeña corrección. Cuando está interviniendo el siguiente, una compañera avisa:

- ¡Profe! ¡Esa frase no está en pasado!

- Sí. Después corregimos. -contesta el profesor-

Continúan saliendo los alumnos. Profesor les advierte:

- Salgan sin libreta.

Dos alumnos se están pasando material tirándolo por el aire de una esquina a otra. Profe, situado al final del aula y mirando las producciones de la pizarra, no interviene en esta situación. Una alumna, desde su sitio, dice en relación a lo que se está escribiendo en la pizarra:

- Está mal

- Está bien -responde otra compañera-

Profesor no hace comentario. Ya se han terminado de escribir las frases. Profesor se dirige a la pizarra y avisa:

- *Ok!* ¡Comenzamos a corregir! ...Aprovechamos para repasar el presente

Va leyendo las frases escritas a la vez que lanza preguntas cortas al grupo clase. Responden algunos alumnos. Sigue el proceso sin parar. Conforme revisa cada frase anuncia:

- *Ok!* ¡Correcta!

Al llegar a una de ellas pregunta:

- ¿Cuántos tienen mal ésta? ¿Cómo lo hicieron?

Una alumna interviene y da respuesta. Profesor le responde con un "ok" y continúa la revisión. En la quinta frase cuestiona al grupo clase:

- ¿Está bien la frase quinta?

Algunos alumnos contestan que sí. Profesor pasa a explicar el proceso de cómo tenía que hacerse. Al concluir pregunta:

- ¿Alguien hizo mal la frase quinta?

Dos alumnos verbalizan en alto cómo la hicieron ellos. Profesor escucha pero no hace comentario y continúa la revisión de las frases. Casi todos los alumnos están hablando en voz alta. De repente, dos alumnas se han levantado y han salido del aula. Nadie comenta nada y profesor sigue corrigiendo. Un alumno desde su sitio expresa:

- ¡Profe! Le falta el signo de interrogación.

- *Ok!* -responde profesor- Tienen cinco bien en total. Abran ahora el libro en la página 112

Los alumnos hablan en voz alta entre ellos. Profesor borra la pizarra y repite:

- Vamos a la página 112...Marquen los verbos irregulares. Vamos a jugar al bingo con los verbos irregulares pero antes hay que dominarlos.

- ¡Bien! ¡Vale!...Vamos a hacerlo ahora -comenta una alumna-

- Se trata de aprender jugando...pero antes hay que dominarlos -insiste el profesor-

Se dirige a la pizarra y escribe el término *Practice 2*. Todos los alumnos hablan en voz alta entre ellos.

Profesor anuncia.

- Bien, van copiando la frase y debajo la ponen en interrogativo.

- ¿Otra vez? -pregunta una alumna-

- Yo no sé si saben lo que estoy haciendo -responde profesor-

Dos alumnos expresan en voz alta lo que han entendido que tienen que hacer. Profesor les contesta:

- Bien...

Y continúa copiando en la pizarra. Los alumnos están ahora en silencio y copian en sus libretas lo que se está plasmando en pizarra. Profesor verbaliza:

- Son frases muy sencillas que sólo quiero que me cambien a afirmativa o interrogativa consultando la lista de verbos.

Al terminar de escribirlas, profesor las repite en inglés y les vuelve a explicar lo que hay que hacer también en inglés. Un alumno pregunta:

- ¿La primera la hacemos interrogativa?

- *Yes* ...Si tienen duda consulten la lista del libro.

- Todos los alumnos están copiando de la pizarra. Profesor anuncia ahora:
- Voy poniendo otra cosa en la pizarra pero no lo copien ahora. Esto que voy poniendo ahora en la pizarra, no lo copien ahora.
- Casi todos los alumnos vuelven a hablar entre ellos. Profesor les dice:
- Bien, el primer ejercicio es de pasado a pasado.
- Repite el mensaje nuevamente pero en inglés. Pregunta si lo han terminado.
- No -responde una alumna-
  - ¿Profe, eso hay que copiarlo?
  - Eso no lo copien todo -le recuerda el profesor- ¿Podemos corregir esas cuatro frases?
  - Sí -contesta una chica-
  - No -interviene un compañero-
- Profesor vuelve a explicar el procedimiento para realizar este ejercicio. Él mismo va verbalizando y realizando un ejemplo. Mientras, el grupo clase habla en voz alta. Profesor señala a cuatro alumnos y les dice que van a salir ellos a la pizarra. Se dirige al fondo del aula. Desde allí declara otra vez:
- No copien todavía nada de pizarra porque no sabemos si está bien o no.
- Comienzan a salir de manera sucesiva los alumnos que se seleccionaron. Profesor expresa:
- Para hacer esto no hace falta saber inglés. Es sólo buscar información y cambiar.
  - ¿Profe, está todo bien?
  - Todas bien menos la última -interviene una chica-
  - ¡Tú si que estás mal! -le responde un compañero-
- Profesor no hace ningún comentario. Insiste en la página del libro de donde deben buscar la información. Casi todos los alumnos están hablando en voz alta. Uno de ellos comenta:
- ¡Chacho! ¡Profel! ¡Éste está cantando aquí!
- Profesor no atiende el mensaje y continúa con las normas para resolver correctamente el ejercicio. Ahora pregunta:
- ¿Cuántos tuvieron la frase bien?
- A pocos alumnos levantan el dedo. Profesor vuelve a consultar:
- ¿Cuántos mal?
- Son también pocos los alumnos que levantan la mano. Profesor le pide a uno de los que dijo tenerla mal que la lea. Alumno obedece. Profesor no comenta y continúa pendiente de la pizarra. Hace preguntas concretas a partir de lo que se está escribiendo. Van contestando cuatro alumnos. El resto habla entre sí. Profesor le pide a uno de los que salieron a la pizarra e hizo la última frase:
- ¿Puedes tú corregir el error en la cuatro?
- Profesor le da las indicaciones de cómo hacerlo y alumno sigue las instrucciones. Concluye y profesor pregunta al grupo clase:
- *Difficulties?*
- Cuatro alumnos responden negativamente. Profesor comunica:
- Por último, pasen al ejercicio tres. Es una preparación para el ejercicio que tendrán que hacer ustedes. Está escrito en presente. Tienen que cambiarlo a pasado.
  - ¿Lo copiamos? -pregunta una alumna-
  - Lo copian y será para mañana.
- Profesor comienza a leerlo en alto. A continuación comenta en un tono seco:
- Podríamos sacar el vídeo y ver esto. Si no lo hacemos es porque está ocupado y porque ustedes un día armaron un follón que ya nunca más fuimos.
- Los alumnos no dicen nada al respecto y copian el ejercicio que hay que hacer. Profesor interviene de nuevo:
- Bien, les pongo en un círculo los verbos... cuando terminen vayan a la lista de verbos irregulares. Tienen que hacer lo mismo que llevamos haciendo desde el principio. Si no se acuerdan van a la lista de verbos irregulares y lo copian. Si terminan, cogen la página 112 y en estos tres minutos marcan más verbos irregulares de más frecuencia
- Mientras está nombrando los verbos que hay que marcar, una alumna se levanta dos veces de su sitio y se pone a charlar con el compañero. Profesor sigue en su mesa y no interviene en la situación. Suena el timbre. Profesor continúa nombrando dos verbos más. Concluye y recuerda a los alumnos que no olviden el ejercicio tres para el viernes. Todos salen.



DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	3º ESO
Area	Música

*Lunes 15 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 23MSS1)*

Van entrando los alumnos al aula. La profesora ya está sentada en su sitio. Ha comenzado a nombrar de uno en uno a sus alumnos. Éstos se levantan y recogen un examen que les entrega la profesora. Conforme se produce esta situación, el grupo clase charla entre sí en un tono tranquilo. Profesora intercala este mensaje:

- El otro día hicimos un crucigrama y les dije que lo hicieran en casa.
- No seño -responde un alumno.
- Sí, seño. Mire -contesta una chica a la vez que muestra desde su sitio una producción de su cuaderno-
- Pues si no lo han hecho ya saben a qué atenerse. Es la última vez que vemos la teoría -añade profesora-

Nadie hace comentarios. Profesora comienza ahora a pasar lista. Nombra a un alumno que no está y le pregunta a los compañeros qué es lo que le pasa porque lleva tres días sin venir. Nadie le dice nada concreto. Todos los alumnos están sentados en su sitio y charlan entre sí en un tono tranquilo. Cita a otro chico -Ramón- (*uno de los alumnos más conflictivos del grupo en otras áreas*) y como tampoco está, pregunta si alguien sabe qué le pasa. Al igual que antes, nadie le da respuesta.

En este momento entra en el aula la Jefe de Estudio. Está preguntando a la profesora por dos alumnos concretos. Ésta le responde que no sabe y que además le han faltado cinco alumnos más que le va nombrando. Jefe de Estudio sale.

En este momento entran dos alumnos. Uno de ellos es Ramón, por el que antes preguntó profesora. Una compañera expresa en voz alta y de manera muy espontánea:

- ¡¡Mírelo, seño!!

Ricardo entra muy sonriente. Ya hay un total de 16 alumnos. Profesora le dice a la chica que intervino:

- ¡Jesús! ¿Qué forma de hablar es esa de una señorita?
- ¿Una señorita? -responde en tono de sorpresa la chica-
- Sí, una señorita... ¡eso no son formas!

La chica calla. Ramón se sienta en primera fila. Los alumnos hablan entre sí pero sin alboroto. Profesora propone:

- Si nos callamos, empezamos. ¡A ver! ¡Aquellos dos! -le dice a dos chicos que continúan hablando- Alumnos obedecen y callan.

- Seño, yo no tengo lo de los violines -interviene de repente una chica-

- ¿Y qué quieres que haga? -responde profesora- La clase de hoy...¡tengan cuidado que lo único que se va a sacar son negativos!...Abro la libreta y los pongo...y ustedes verán.

Los alumnos van callando poco a poco. Profesora comienza a explicar lo que van a hacer hoy:

- Hemos visto a Mozart y hoy veremos una película de Mozart.

Profesora continúa expresando que el comienzo de la película es una revisión de lo visto. Va describiendo los personajes que aparecerán. Todos los alumnos permanecen callados. De repente una chica comienza a hablar con la compañera. Varios alumnos a la vez le mandan a callar y la profesora interrumpe su discurso para decirle:

- Te puedo poner un negativo.

Alumna obedece y profesora continúa la exposición. Intercala una pregunta al grupo clase:

- ¿Saben lo que es una misa de *requiem*?

- Un funeral -contesta un alumno.

- Muy bien -responde profesora.

- ¡Un positivo, seño! -le solicita el alumno.

- Sí...y campanas también -contesta en tono irónico la profesora.

Continúa la explicación. Todos están en silencio. Se está exponiendo datos sobre la vida de Mozart y lo que verán en la película. Ahora está anunciando:

- Fíjense que se ve una Iglesia y es Barroca perdida... Verán que las clases sociales estaban muy marcadas... ¡unos llevan peluca y otros no porque eran los criados!

Una alumna expresa una pregunta sobre el contenido que transmite profesora. Ésta le responde enseguida. Otra chica hace una afirmación espontánea a partir de lo que se ha expuesto:

- ¡Jodé! ¡Qué bien nacer ahí y ser obispo!

- ¡Esther! ¿Cuándo dejarás de decir palabrotas y te harás una señorita!...¡Di "joper"!...-le comenta la profesora-

Nadie hace más comentarios. Continúa la exposición. Profesora está preguntando ahora si sabrían decirle qué forma de ser tenía Mozart.

- ¡Burlero! -sostiene Ramón-

- ¡Muy bien! -responde profesora-

- ¡Un positivo seño! -solicita Ramón-

- Sí...¡Y un aplauso! -añade sonriente la profesora-

Todos los compañeros comienzan a aplaudir. Profesora y alumnos ríen.

Ahora profesora apaga las luces y acciona el vídeo. Advierte a sus alumnos:

- ¡En silencio y escuchen!

- Seño... ¡que no veo para copiar! -dice un alumno de atrás-

- No hace falta copiar.

Todos están en silencio y miran las escenas. La profesora se ha situado de pie junto al grupo clase y frontalmente hacia el vídeo. Un chico levanta el dedo y expresa una duda sobre lo que se está viendo. Profesora se acerca a él y en flojito comienzan a interactuar. Un alumno del final está haciendo anotaciones en su cuaderno. Parece que son tareas de otra asignatura. Está en silencio y de vez en cuando levanta la cabeza para observar la película. Ahora comienza a hablar con el compañero en voz baja. Profesora se dirige a hacia él y le pide:

- ¡David! ¡Siéntate atrás!

- ¿Dónde?

- Allí -le indica la profesora a la vez que le señala una silla retirada del grupo y de la parte de atrás-

Alumno obedece. Ahora profesora está dando indicaciones al grupo clase para que se fijen en una escena de la película. Todos están atentos y en silencio. En las caras se refleja una máxima atención.

- ¡Éste es Mozart! ¡Aquí lo tenemos! -interviene con voz entusiasmada la profesora a la vez que señala al personaje en el momento en que está dirigiendo una orquesta-

Todos atienden. El alumno que se sentó separado del grupo continúa haciendo la tarea de otra asignatura. El compañero que hablaba con él, está jugando con una bolita de papel, pero está sentado y en silencio. Nadie le dice nada Profesora está diciendo con voz muy entusiasmada:

- ¡Le da la espalda al arzobispo! ¡Fíjense!...

- Los tiene azorados, seño...

Esther hace un comentario con la compañera sobre la película. Profesora le avisa:

- ¡Esther! Calladita.

Alumna sigue la pauta. Todos están atendiendo mucho, incluido el que estaba jugando con la bolita de papel. Profesora comenta sobre un personaje de la película:

- ¡Éste es el detractor!

- ¿El qué?

Profesora se lo explica con detalle y continúa señalando en torno a la película:

- Esta persona se está preocupando por el pueblo llano. Una ópera llana para el pueblo llano. Se preocupa por las clases sociales...

Todos los alumnos están atentos. Hay un silencio absoluto. Continúa la escucha y observación atenta de la película. Cada vez que Mozart emite su risa particular, los alumnos y la profesora ríen también, pero enseguida vuelve el silencio. Ramón está muy atento.

El alumno de atrás continúa con su tarea. Está ahora preguntando algo con el compañero más cercano. Profesora parece que no se da cuenta. El que jugaba con las bolitas de papel vuelve otra vez a hacerlo. Son los únicos alumnos que no prestan atención ya que el resto permanece con un gesto de total escucha. Esther hace ahora un comentario espontáneo en torno a lo que está sucediendo en la película:

- ¡Lo sabía!

- ¡Claro que lo sabía!...¡Eso es un genio! -le responde entusiasmada la profesora-

Los alumnos ríen ante lo expresado por la profesora. Ella misma también. Un chico le hace un pequeño comentario a Esther en flojito. Ésta le responde:

- ¡Calla, calla que no se oye!...
- ¿Ese es Mozart? -pregunta un chico a la profesora-

Profesora le aclara en voz alta la duda. Se dirige al grupo clase y les advierte:

- Lo que viene ahora es una diva... una Montserrat Caballé de la época.

Todos atienden bastante. El que hacía las tareas de otra asignatura ya concluyó. Ahora se levanta hacia la profesora y le pide algo en voz baja (*parece que es permiso para ir al baño*). Ésta hace un gesto afirmativo con la cabeza y el alumno sale. Profesora retoma otro comentario entusiasmado sobre lo observado:

- ¡Fíjense cómo dirige Mozart sin batuta! ¡Con su cuerpo!

Todos están en silencio. Se observa entrega total a las imágenes del vídeo. El de las bolitas de papel es el único que no atiende, aunque permanece callado. Acaba de entrar el que parece que salió al baño. En silencio se dirige a su sitio. Nadie se distrae ni se inmuta ante su llegada. Esther pregunta en voz alta y con mucho interés una percepción que está teniendo sobre una escena.

- ¿Le robo su amor?
- ¡Shhhhh!... ¡No le robo nada! ¡Escucha! -responde en voz baja la profesora.

Todos continúan en silencio. Suena ahora en la película un fragmento musical de Mozart. Todos escuchan con cara de cierto embeleso. El que jugaba con las bolitas de papel está ahora totalmente absorto escuchando la música. Unos compañeros de atrás se fijan en su cara y hacen un gesto burlón mientras lo señalan. El chico no se da cuenta y continúa con la misma actitud ante el fragmento musical. Los compañeros sonrían. Profesora expresa en voz alta:

- Aquí ya Mozart se hace clásico. Está dejando el Barroco... ¡Observen!

Todos siguen manteniendo la atención. Profesora se dirige hacia un alumno que mantiene un gesto serio y le pregunta:

- ¿No te gusta esto?
- A mí no -sostiene en tono seco el alumno-
- ¡No seas tan serio mi niño! -le responde en tono jocoso la profesora-

Todos se echan a reír. El alumno en cuestión también. Casi todos comienzan a hablar entre ellos sobre las escenas que acaban de ver. Hay un ambiente espontáneo en el aula.

Se continúa con la observación de la película. Tres chicos de atrás se han puesto a hablar. Profesora interviene:

- ¡Juan!

A la vez se dirige hacia ellos, retira una de las sillas y la separa del grupo. Le pide a uno de ellos que se siente en el nuevo lugar. Alumno obedece. Esther hace un pequeño comentario a un chico de al lado. Profesora le advierte:

- Esther, calladita.
- ¡Chaaaacho! -dice ella-
- ¡Shhhhh! -piden varios alumnos a la vez-
- ¡Péguele un cogotazo señorita! -comenta otro alumno-

Vuelve el silencio. Profesora hace un comentario espontáneo ante un diálogo de la película en el que Mozart afirma que es el mejor:

- ¡Mira qué bien lo sabía él!

Todos atienden. El de la bolita de papel vuelve a entretenerse con ella. Un alumno dice:

- Acaba de tocar, seño. Ya es la hora.

Nadie le hace comentario. Todos siguen atentos y en silencio. Profesora continúa sentada entre el grupo clase. Ramón es de los alumnos más atentos. Suena el timbre. Profesora se levanta y dice:

- ¡Ahora sí!

Todos se levantan y comienzan a salir.

### *Lunes 22 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 23MSS2)*

Son las 8h. de la mañana. En el aula está la profesora conversando con los tres únicos alumnos que han llegado:

- Hoy van a ver una película con música de fondo de un nuevo compositor.  
 - ¿No vamos a ver a Mozart, señor?  
 - No va a poder ser porque tenemos que terminar. Veremos una película y luego trabajarán los instrumentos de viento.

En este momento entra un alumno:

- ¡Hola señor!

- Hola -responde profesora-

Lo hacen ahora seis más. Uno de ellos dice:

- ¡Señoritaaaaaaaaa.....!

- ¿Qué pasaaaaaaaaa....? -responde la profesora imitando el tono de la pregunta del alumno-

Todos ríen. Profesora comienza a repartir desde su sitio lo que parecen ser exámenes de los alumnos. Todos hablan entre sí. Un grupo está alrededor de la mesa de profesora y le hacen comentarios sobre lo que está entregando. Profesora les está advirtiendo:

- Ustedes saben que ahora al final he cambiado la forma de evaluación y que será con un trabajo.

Se continúa en la misma situación. Ahora profesora se levanta y le dice al grupo clase:

- ¡A ver! ¡Un momentito! Voy a pasar lista y como hoy no veo bien me contestan...

Los alumnos hablan entre sí conforme se van colocando. Profesora expresa nuevamente:

- ¡A ver, por favor! Tenemos una gran alegría porque estamos en primavera pero nos vamos a llevar una alegría tremenda... ¡cuando ustedes pasen a 4º!

Todos los alumnos aplauden y dicen a la vez:

- ¡¡¡Bieeeeeen!!!

Un chico intercala:

- ¡Viva el Tenerife! (*el fin de semana ha habido un partido de fútbol en el que Las Palmas ha ganado al Tenerife y sube a primera*).

La profesora desde su sitio comienza a pasar lista. Hay un total de 21 alumno. Todos están sentados pero hablan entre sí. Profesora se dirige a la pizarra y escribe "Pedro y el Lobo-Prokofiev". Se gira hacia el grupo clase, cruza los brazos y permanece unos instantes callada y mirándoles. Alumnos poco a poco van silenciando. Profesora les dice:

- Bien, muy bien así... Calladitos... Como a mí me gusta.

- ¡Vamos a Primera! (*se refiere al fútbol*) -comenta un alumno-

Profesora lo mira fijamente y alumno calla. Ésta expresa:

- Hoy, para desgracia nuestra, se ganará un negativo en vez de un positivo.

- Profe- opina un alumno- Usted siempre pone negativos... Es muy negativa.

- ¡Sí, será eso! -responde irónicamente profesora- ¡Fíjate que varias veces he cambiado mi metodología a lo largo del curso!...¡Fíjate si seré negativa! Me interesa ahora la audición. Como en ustedes eso es difícil, se las he puesto con una película de dibujos. Es autor es Prokofiev...

Profesora continúa explicando datos sobre el autor. Su tono de voz es sereno y su volumen bajo. Los alumnos atienden. De repente le dice a un alumno que había comenzado a hablar con el compañero:

- Permíteme y ponte ahí.

Alumno obedece y se sienta en el sitio que le señalan. Profesora continúa la exposición:

- ¿Por qué la pongo? (*se refiere a la película*) Porque está hecha con instrumentos de cuerda... ¿Ustedes recuerdan cuáles son los instrumentos de cuerda?

La mayoría de los alumnos, sin guardar un orden de intervención, van nombrando todos los que conocen. Profesora anuncia:

- Que lo diga Juan que es el único que levantó la mano.

Éste chico comienza a citarlos. Profesora pregunta al grupo clase:

- ¿Le falta alguno?

Varios compañeros dicen en voz alta los que olvidó. Profesora le dice ahora a un alumno:

- ¿Un caballero se sienta así, Fernando?

Alumno modifica su postura en la silla. Profesora pone el vídeo. Pide silencio. Los alumnos ya han callado. Profesora se sitúa de pie junto al grupo clase mirando frontalmente la película. Todos están atentos pero hay una chica en la última fila que está haciendo tareas de otra asignatura. Esther también tiene delante una libreta de otra materia, pero desde que comenzó la película se ha predispuesto a escuchar y observar. Hay un silencio total.

La chica que hacía deberes intercala pausas para atender la película. La profesora se ha sentado ahora frente al grupo. Está dirigiendo la atención visual hacia el grupo clase. La chica de los deberes hace un comentario en tono lastimero sobre lo que le está sucediendo a un personaje de la proyección:

- ¡La pobre...!

Varios alumnos se miran, ríen y continúan atentos. Sigue el silencio. Se producen sonrisas espontáneas en la cara de muchos alumnos.

Concluye la proyección. Profesora se levanta y dice:

- ¡Bien!

Los alumnos empiezan a aplaudir. Profesora comunica:

- Ahora empieza el trabajo de ustedes. Saben que pueden sacar sus apuntes. A cada instrumento le ponen su nombre. Esto les va a servir para contestar a las preguntas...Y Juan, yo no soy negativa. Me ha dolido eso.

- Señor... ¡que fue una broma!

- ¡Ah!... Entonces nada.

Profesora continúa dirigiéndose al grupo clase:

- Recuerden el nombre. Cada uno lo suyo.

Los alumnos están hablando entre ellos. Profesora intercala:

- ¡Que se callen!...

Y sigue la dando las instrucciones para hacer el ejercicio:

- Se cogen ustedes sus apuntes para contestar eso. Lo que me interesa es que trabajen.

Profesora se dirige hacia el vídeo. Está intentando sacar la cinta y se le queda trabada. Surgen estos comentarios:

- Es que este vídeo está mal... Le han hecho muchas perrerías. La última vez le metieron una tiza...¡eso es así! Cuando la gente no quiere algo...

Los alumnos mientras van sacando su material. Están hablando entre ellos pero en el ambiente está tranquilo. Profesora les avisa:

- Bien, empecemos la primera ¿Cómo se produce el sonido...

- ¡Espere! ¡Jodé, ya me equivoqué! -interrumpe una chica-

- ¿Qué te pasa Esther? -le cuestiona la profesora-

Alumna no le dice nada. Sus compañeros hablan en voz alta. Profesora retoma el dictado de la pregunta:

- ¿Cómo se produce el sonido en un instrumento aerófono?

Los alumnos comienzan a escribir. Profesora repite la frase. Intercala un "¡Cállense!". Esther hace una pregunta. Profesora pide que alguien conteste. Un alumno dice en alto:

- ¡Soplando!

- ¿Tu crees que puedes soplar un órgano de la Iglesia? -responde la profesora- ¡Saquen los apuntes y lean!

Ahora se dirige a Fernando y le dice:

- ¡Fernando, siéntate como un caballero!

Alumno obedece. Profesora le responde:

- ¡Muy bien! Te voy a buscar enchufe en el ayuntamiento... ¡Seguimos!

Fernando vuelve a reclinarsse hacia la silla de al lado. Profesora le insiste:

- ¡Fernando, no te lo digo más!

Se dirige hacia el sitio y le quita la silla de apoyo. Retoma el dictado de la segunda pregunta. Observa que un alumno no está anotando. Le pregunta:

- ¿Tú no coges apuntes?

- Señor, ¿puedo ir al baño? -le responde el chico-

- Espérense un momento que dicte las preguntas. Si no, no pueden hacer el trabajo.

Profesora sigue dictando las cuestiones de pie. Todos están en silencio y anotan, excepto dos de atrás. Entre lo que dicta, ha intercalado esta pregunta:

- ¡Cuál es el instrumento más sexi de la orquesta?

- ¡El saxofón! -contestan varios a la vez.

- ¡A ver si se están callados! -les expresa en tono de broma a la vez que todos sonríen -

Un alumno ha comenzado a hacer gestos exagerados con la boca sin finalidad alguna. Profesora no atiende. Le está comentando al grupo clase:

- Todo esto lo tienen en la figura que tienen delante de sus narices. Más fácil imposible.

Profesora sigue dictando más preguntas. Un alumno dice al término de la última que ha dictado:

- Otra más, seño.
- En ese momento Fernando eructa en alto. Profesora intercala:
  - ¡Ordinario!... No he dicho eso en la pregunta. Es Fernando que acaba de eructar.
- Nadie hace comentarios. El chico alude:
  - ¡Son gases, seño!...¿Cuántas son señorita?
- Profesora no le responde y continúa dictando las interrogantes.
  - ¡Señorita! -dice con voz suplicante el que quería ir al baño-
  - ¡Cuando termine las preguntas! -le comunica profesora mientras sigue dictando-
- Al dictar la que es la última, advierte:
  - La última pregunta es 0,2 para que pueda sumar... ¡Ahora puedes salir! -avisa al que quería ir al baño-
- Terminan las preguntas. Ahora les voy a poner una música de...¡Ya pueden empezar!
- Profesora va hacia el cassette y comienza a sonar una música rock rápida. Todos los alumnos se echan a reír a la vez que emprenden la tarea propuesta por la profesora. Ella también ríe. Una alumna comenta sobre la música que suena:
  - Eso tiene mucha marcha ...
- Otra chica levanta el dedo y la profesora acude hacia ella. Le ha pedido aclaraciones con respecto a la tarea El que fue al baño ya llegó. Ahora profesora le dice tres chicos de atrás:
  - ¡Pero qué trabajadores son!
- Alumnos y profesora se echan a reír. Ahora está paseando por el aula. A una chica que está hablando le dice:
  - Fayna no pierdas el tiempo...
- Varios alumnos han formado pareja y están trabajando conjuntamente. Profesor le dice a otra chica:
  - Venga Esther. ¡Trabaja que te quiero aprobar!
- Fernando le dice a la profesora:
  - Seño, ¿vió el partido de ayer de Las Palmas?
- Profesora se acerca e interactúa verbalmente con este alumno en tono distendido. Concluye y queda Fernando tocando unos instrumentos del armario. Profesora le avisa:
  - Fernando, ¿tú quieres ir a Jefatura de paseo?
- Alumno deja lo que estaba tocando. Esther dice desde su sitio:
  - Seño, ponga esa otra vez *(se refiere a la canción)* que me gustó.
- Profesora no atiende petición y sigue paseando por el aula mientras observa las producciones. Casi todos están hablando entre sí, pero es fundamentalmente en torno a los ejercicios que hacen. Se han formado tríos y parejas de trabajo. Profesora dice:
  - ¡A ver qué pasa aquí!
- Un grupo de varias chicas están riendo a carcajadas. Profesora les manda a callar. Todos están trabajando excepto Ramón, que permanece en silencio observando el grupo. Sigue sonando la música de fondo en un volumen un poco alto. Ramón se dirige ahora hacia la ventana y comienza a hablar con tres chicas. Profesora le dice:
  - Ramón, siéntate por favor.
- Alumno continúa unos instantes más haciendo consultas a las compañeras y mirando sus apuntes. A continuación, se sienta.
  - Una alumna se acerca a la profesora y le entrega su producción a la vez que le dice:
    - Ya está.
    - No. Yo no voy a corregir ahora.
- Alumna se sienta. Profesora queda hablando y riendo con un grupo de chicas de delante. Casi todos los alumnos trabajan en pareja. Profesora se dirige ahora al grupo clase y les anuncia:
  - Quien no lo termine hoy me lo trae el próximo día.
- Profesora se dirige a la última fila. Queda aclarando dudas a los alumnos de esta zona. Ramón está girado charlando con los compañeros de atrás. El resto habla pero trabaja. Fernando y Ramón ya no hacen nada. Profesora avisa en voz alta:
  - Los que terminen me lo dan y los que no lo hacen en casa.
- Tres alumnos se han levantado de su sitio:
  - ¡No van a salir hasta que no suene el timbre! -les advierte la profesora- Y recuerden que le recibo el trabajo nada más entrar el próximo día en clase.

Todos los alumnos están ya levantados. Unos entregan las producciones. Suena el timbre. Todos salen pero Fernando queda hablando con la profesora:

- Señor, ¿no fue ayer al parque? (*lugar en donde se celebró la victoria de fútbol*).
- No, no me llamaste para ir contigo -le responde en tono de broma la profesora-
- En serio señor..., ¿no fue?
- No mi niño, yo no tengo con quien ir.
- Yo sí fui. Estuve hasta las cuatro...

Alumno se va del aula sonriendo. Profesora queda dentro.

### *Jueves 25 de Mayo de 12-13 h. (Sesión 23MSS3)*

Los alumnos comienzan a entrar en el aula. La profesora está ya allí sentada en su mesa. Un grupo de chicas entran canturreando entre ellas. Profesora ha comenzado a entregar una fotocopia con un texto escrito.

- ¿Aprobé señor? -pregunta una alumna-

Profesora no le hace comentario y continúa con la rutina anterior. Todos los alumnos están hablando en voz alta. Uno de ellos le ha tirado la mochila al compañero. Profesora dice en voz alta:

- Bueno, vamos a ver ¿se puede saber qué pasa hoy?
- Nada señor -contesta una voz-

Profesora continúa entregando la fotocopia nominalmente desde su mesa. Con algunos de los alumnos que se acercan a recogerlo, se detiene unos instantes e interactúa verbalmente. Les está dando instrucciones de lo que deben hacer a partir de lo entregado. Parece que no les ha dado una a todos los alumnos. Lo está haciendo sólo con unos cuantos.

El grupo clase al completo está hablando en voz alta. Algunos alumnos están gritando. El ambiente está muy alborotado. Profesora ha pasado ahora a pasar lista.

Un grupo de tres chicos de otra aula asoma por la puerta y pide si le dejan un libro. Varios alumnos de esta clase le responden a gritos a su petición. Le dan el libro y se van. Profesora interviene y manifiesta en tono de enfado:

- ¿Qué está pasando hoy?... ¡Estoy intentando pasar lista!
- Eso será un milagro -responde un alumno-
- ¿Les parece que empiece poniendo negativos?
- ¡Noooo! -responde al unísono casi todo el grupo clase-

Los alumnos han callado. Sólo se oye un pequeño murmullo de habla. Profesora continúa pasando lista. Termina y les dice en tono tranquilo:

- Vamos a ver si están calladitos y les puedo informar... ¡Atención!...
- ¿Hoy qué? -pregunta una chica-
- Hoy, los que quieran, podrán bailar una *Isa*. Si lo hacen tendrán un punto a su favor.

Enseguida levantan la mano bastantes alumnos. Se levantan de su sitio y van hacia el centro del aula. Quedan sentados 3 chicos y tres chicas formando una "U" en el fondo del aula. Profesora les advierte:

- Los que bailan por aquí, por favor.

Todos obedecen y se sitúan donde les señala profesora. Ahora se dirige a los que se quedaron sentados, les da un texto fotocopiado y les pide que copien. Ella se sitúa en el centro del aula y los que van a bailar forman un círculo alrededor. Comienza a dar instrucciones de cómo se hará el baile. Les pide que se agrupen por parejas. Todos están riéndose. Parecen muy entusiasmados. Ahora les dice en voz alta:

- ¡Bien!...¡Silencioooooo! ¡Atención! Este es el pase.

Ella se pone delante de la fila de parejas que se ha formado y realiza el pase típico de este baile. Todos los alumnos la imitan. Profesora intercala:

- ¡Bien!
- ¡Roberto! ¡Pareces una bailarina! -dice una chica a su compañero que se estaba tomando el baile a guasa- ¡O lo haces bien o no lo haces!

Compañero modifica y hace con más seriedad el pase. Se continúa en la misma dinámica: profesora realizando el pase y alumnos imitándola desde atrás. Están ensayando sin música. Profesora les dice:

- ¡Bien! ¡Vuelvan a ponerse como al principio!

Todos los alumnos siguen las instrucciones. Un chico propone:

- ¡Con música seño!
  - No. Hasta que no hagan los pasos bien, no -responde profesora-
- Se repite la dinámica demostrativa anterior. Una pareja está haciendo los movimientos un poco bruscos. Profesora les dice:
- ¡Por favor! ¡Suave! La /sa todo va marcado por su pase...¡Derecha... izquierda! ....
- Profesora continúa haciendo el pase. Los alumnos la imitan muy motivados en la tarea. Intercala:
- ¡Marcando el pase!
- Un alumno pierde el pase y se desmarca. Todos le gritan y él retoma rápidamente.
- Mientras se están produciendo estos ensayos, los alumnos que no quisieron bailar permanece copiando el texto que le facilitó la profesora individualmente. Permanecen callados aunque de vez en cuando levantan la vista para observar a sus compañeros. Profesora está diciendo:
- Juan, no lo hagas tú ahora. ¡Fíjense en mí!
- Profesora sigue haciendo ella los pases. Todos los alumnos le observan atentamente y con mucho interés.
- ¡Venga! ¡Vamos a ver si lo han cogido! -les dice a la vez que les invita a reiniciar el baile-
- Los alumnos le obedecen. Profesora intercala:
- ¡Eso! ¡Me apoyo en la izquierda! ...¡Venga!...¡Empezamos todos!
- Todo el grupo está bailando siguiendo las instrucciones de la profesora. Todo parece indicar que están muy contentos. Ella va delante marcando las pautas. Una alumna dice en voz alta a sus compañeros:
- ¡No se cierren!
  - ¡Fíjense un momento cómo se hace para girar! -avisa profesora a la vez que realiza ella el movimiento-
- ¿Lo entendieron?...¡Venga!
- El grupo le sigue atentamente y va marcando correctamente los pasos. Una alumna propone:
- ¡Más rápido, seño!
  - ¿Cómo más rápido? -contesta profesora- ¡Tú sigue... izquierda... derecha...!
- Todos los alumnos verbalizan también a la vez que marcan el paso:
- ¡Izquierda...Derecha!
  - ¡Ahora las mujeres para dentro y los hombres para fuera! -avisa profesora sin dejar de bailar-
- Todos los alumnos comienzan a hacer comentarios entre ellos. Sin dejar de bailar, están discutiendo si ese es el paso que viene ahora o no. Profesora se detiene y les aclara:
- No...¡A ver! ...La /sa tiene formas distintas. Esta es la de Agüimes que es la más sencilla. Hagan lo que yo les digo.
- Comienzan de nuevo a bailar todos. Profesora incluida. Sigue intercalando normas:
- ¡Ahora en círculo! ...¡Atención!...¡Izquierda...Derecha!
- Profesora se retira del grupo que baila. Pero sigue marcándoles el paso con verbalizaciones. Le dice a un alumno:
- ¿Qué haces? ¿El pingüino?
- El chico se ríe y mejora su paso. Profesora observa al grupo bailar. Exclama en voz baja para ella misma:
- ¡Ay mi madre...!
- Continúa dándoles instrucciones:
- ¡Atención las mujeres!... ¡Ahora los hombres!
- Todos le prestan atención. Ella se agarra ahora a un alumno y comienza a bailar en pareja con él.
- Verbaliza nuevamente:
- ¡Venga! ...¡Atención, Loly, por favor!...¡Ya les tocara a ustedes!
- Una chica de repente se sale del corro que baila y se sienta en una silla. Profesora, sin dejar de bailar, le pregunta:
- ¡Venga Esther! ¿No vas a bailar?
  - ¡No! -responde secamente la chica-
  - ¿No quieres bailar con Julián o Roberto? -vuelve a preguntar profesora sin dejar de bailar-
- Esther se incorpora al corro y comienza a discutir con dos compañeros. Profesora no se da cuenta y va hacia el cassette. Comunica a todos:
- ¡Venga!...¡Cada uno con su pareja!
  - ¡Seño, que se callen! -pide un alumno-
- Un chico comienza a hacer gestos intentando hacerse el gracioso. Profesora le dice de manera tajante:
- ¡Te dejas de boberías o te vas a Jefatura!



Comienza de nuevo el ensayo. Profesora delante y alumnos detrás imitándole. Algunos se están confundiendo con el pase de izquierda-derecha. Profesora pide que empiecen de nuevo. Todos se echan a reír. Les recuerda a la vez que baila:

- ¡Otra vez...izquierda...derecha...delante...izquierda...detrás...!

- ¿Por qué no pone música? -pide una alumna-

- Porque no se saben el paso -contesta profesora sin dejar de bailar- ¡Bien! Entonces tenemos... ¡Loly, cállate! ...¡Miren cuando empiezo con la derecha!... ¡Atención! ...¡Venga!...¡Miren las mujeres y fíjense en mí!

Todos los alumnos están riendo. Profesora también. El ambiente es muy distendido. Han empezado a aplaudir a la profesora y vitorearla llamándola por su nombre:

- ¡Ana, Ana, Ana...!

Todos ríen y bailan. Profesora se detiene y les dice:

- ¡Bien, ya salió!

Todos se aplauden. Profesora les dice:

- ¡A bailar, venga!...Ahora las mujeres van a "ahorcar" (*se refiere a un movimiento del baile*) a las mujeres.

- ¡Eso! -responden varios chicos a la vez que se ríen.

Una alumna (*la que antes se separó unos instantes*) le dice de repente en voz alta a un compañero:

- ¿Qué haces? ¿Quién te ha dado confianza para tocarme?

Profesora no interviene. Están todos nuevamente ensayando. Una chica le comunica a la profesora con tono de cansancio:

- ¡Seño...no puedo...me voy a morir...!

- ¿Qué te vas a morir? ¡Venga! -le anima la profesora-

Una chica intercala:

- ¡No te sueltes Julián!... ¡No te echas a correr!

Todos están riéndose. Muchos de ellos se están diciendo un "¡olé!" porque ven que les está saliendo bien el paso.

El pequeño grupo de compañeros que no baila, ha terminado de hacer la copia y están desde sus sitios observando atentamente lo que sucede. Nadie le dice nada.

Profesora está diciendo:

- ¡A ver, todos juntos que ahora vamos a bailarlo...venga...las parejas! ¡Los hombres a la izquierda y las mujeres a la derecha!... ¡Roberto aquí conmigo! ¡Empezamos! ...Venga ya... ¡Atención!...¡Esperen, la música!...

- ¡Venga seño!- dice impaciente una chica-

Todos emprenden ya el baile con la música de fondo. Rien pero lo hacen con seriedad. Respetan todos los pasos. Profesora sigue animando y dando pautas:

- ¡Atención!...¡Venga!

Una chica se equivoca de paso y le dice a los compañeros:

- ¡Paren, paren...!

Nadie le hace caso. Profesora está diciendo:

- ¡Meneando el culo! ¡Moviendo las caderas! ¡Con gracia!

Siguen todos bailando y respetando los pasos. El ambiente es de total espontaneidad y alegría. Una chica, sin dejar de marcar el paso, propone:

- Seño, ¿por qué no hacen un baile para el día de Canarias?

Profesora no contesta y sigue bailando. Un alumno, de repente, se retira del grupo, se tumba en el suelo y se echa a reír. Varios compañeros le dicen a la vez:

- ¡Juaaaaaan!

El alumno se levanta enseguida y se incorpora al baile. Un chico dice:

- ¡Seño, seño!

- ¡Sigán bailando! -responde profesora-

Profesora, sin dejar de bailar, se acerca al grupo de alumnos que estuvo haciendo la copia y engancha la mano de una de las chicas. Ésta se incorpora rápidamente al ritmo. Todos ríen.

La música concluye. Todos paran. Profesora comienza a entregar una fotocopia a todos los que bailaron a la vez que les advierte que es para hacer en casa. Los alumnos están recogiendo. Esther ha puesto una música de ella en el cassette del aula con el volumen a tope. Profesora no le hace comentarios; está repartiendo la fotocopia e interactuando con algunos de ellos. Ahora se acerca al cassette y lo pone más bajo. Casi todos los alumnos han recogido ya y permanecen agolpados en la puerta mientras esperan que suene el timbre. Profesora está hablando con una chica. Suena la campana. Todos salen. Profesora queda en el aula.



*Jueves 1 de Junio de 12-13 h. (Sesión 23MSS4)*

La profesora está en el aula disponiendo espacialmente los pupitres en forma de "U" y dejando en el centro cuatro sillas en línea. Los alumnos han comenzado a entrar. Uno de ellos le dice a profesora:

- Señor ¿pintó el coche?

- No...¡venga, venga...!

Siguen entrando. Ya hay un total de 17 alumnos. Profesora se dirige a todos ellos:

- Hoy se va a hacer el control del instrumento. Se va a escribir lo que está en la pizarra. Los que han perdido esa partitura que la copien rápido (*profesora la tiene escrita en la pizarra*).

- ¡Qué bien! -exclama una chica-

Profesora va a su sitio y empieza a pasar lista. Mientras, todos los alumnos hablan. Pregunta por un chico que no ha venido:

- ¿David?

- Se fugó -responde un compañero-

Hay tres chicas que se han puesto a copiar de la pizarra lo que dijo profesora. El resto habla en voz muy alta a la vez que sacan el material. Profesora le dice a los alumnos:

- ¡Venga! ¡Cuatro de los que vinieron el lunes!

Rápidamente salen dos chicas y un chico al centro del aula con una partitura en la mano. A la vez lo hace otra compañera. Un chico que también quiere salir dice:

- ¡Chacho señor! ¿Yo dónde me siento?

- Luego... ¡Por favor, los que no lo tengan copiado, rápidamente a copiar!

Ahora profesora se dirige a los que están en el centro y les dice:

- ¡Venga, los instrumentos!

Los alumnos se acercan al armario a coger uno. Profesora les recomienda:

- Yo creo que es mejor que lo cojan de metal.

Ella se dirige también al armario. Los alumnos le piden que se los de ella. Ésta les proporciona un xilófono.

Una de las chicas pregunta:

- ¿Ensayamos?

- Ensayen y luego tocamos.

Estos cuatro alumnos se sientan en las sillas del centro. Profesora va hacia pizarra y comienza a dar pautas de lo que se va a hacer. La mayoría de los alumnos habla entre ellos. Profesora le dice a una alumna de las del centro:

- ¡Loly, fíjate por favor...venga!

- Señor, no veo -responde la chica-

- Loly, tienes que estar en silencio porque cuando lo toques lo harás mal y te voy a poner un cero como una casa.

Mientras este grupo está a la espera, del resto de la clase, unos alumnos están en silencio y otros están copiando la partitura de la pizarra. Profesora se dirige al piano del aula. Comienza a tocar y advierte:

- A este ritmo...Venga...uno y dos...silencio...

Todos están callados. Los alumnos del centro ha empezado a tocar el xilófono al ritmo que marca la profesora. Profesora les dice:

- ¡Bien! Un puntito para los cuatro. ¡Vamos con los segundos. ¡Ya...atención a este ritmo!

- ¡Espere que ensayemos! -pide una de las alumnas.

- Venga, sí -les autoriza profesora-

Los alumnos hacen pequeños ensayos. Profesora avisa:

- ¡Venga que entramos!

Los alumnos siguen con pequeños ensayos. Profesora les dice mientras:

- ¡Juan!...¡Una y entramos! Otra vez, por favor... venga la repetición y pasamos a la segunda.

- ¿Cómo que la segunda? -pregunta una alumna-

- ¡Pero es para matarte! ¡Es que ya hicimos la primera! -le aclara la profesora-

- ¡Ah! ...Es verdad señor.

- Julián, levántate y ponte en la esquina de atrás y te pones a escribir eso -intercala profesora a un alumno que estaba charlando con el compañero- ... ¡Entramos...una y dos!

Profesora y los cuatro alumnos emprenden la instrumentalización de la siguiente melodía ("Campanitas del lugar"). Todo el grupo clase permanece en silencio y muy atentos. Concluyen y expresa profesora:

- Bien, aquí se perdió Elena y lo tienen bien los otros tres...Vamos con el tercero. Tengan en cuenta que tiene signos de repetición.

Los alumnos hacen un ensayo. Uno de ellos le dice a la profesora:

- Dígame las notas señor, que ya no me acuerdo.

- ¿Que te diga las notas a estas alturas? -responde profesora en tono incrédulo- ¡Venga!... ¡Un, dos...entramos!

Se repite el proceso de antes. Profesora y cuatro alumnos tocan la melodía. Los compañeros callan. Al terminar, profesora comunica:

- ¡Bien! Éste lo hicieron bien los cuatro. ¡Un puntito para todos!...A ver, "El concierto de Aranjuez"...

Profesora va dando pautas de los aspectos que hay que tener en cuenta. Comenta:

- Vamos a ver si sale éste que es muy bonito.

Los alumnos comienzan a ensayar. En el aula se oye un pequeño murmullo de habla. Casi todos los compañeros están copiando la partitura de la pizarra. La profesora avisa al instante:

- Venga, entramos. En silencio por favor que tengo que coger a los que se equivocan...

Tocan la melodía. Al terminar, profesora anuncia:

- Aquí todo el mundo se perdió. Bueno...levántense y otros cuatro.

Cuatro alumnos salen de su sitio corriendo para poder sentarse en el centro. Se pelean. La profesora les pide que cojan el instrumento. Van al armario y lo hacen. Una de las chicas que ya intervino antes le solicita a la profesora:

- Señor, ¿puedo ir al baño?

Profesora está interactuando con una de las chicas que van a salir ahora. No atiende a lo que se le está pidiendo. Alumna insiste:

- Señor, ¿puedo ir al baño?

Profesora continúa en la misma situación. La alumna, por sí sola, abre la puerta y se va. Nadie le comenta nada. Profesora le está diciendo a uno de los chicos.

- ¿Dónde está tu partitura?...¡Levántate y cópiala ya! ¿Tú qué quiere? ¿Entrar con media entrada?

Alumno obedece. Profesora llama a una chica para sustituir a ese alumno. Ahora hay tres alumnas y un alumno. Pide al grupo:

- ¡Por favor, todos en silencio! ¡Roberto, atención!

- ¡Chacho, cállense! -solicita uno de los chicos-

- ¡Espere señor, espere! -pide una de las chicas-

- ¡Venga entramos!

Alumnos comienzan a hacer un ensayo. El resto del grupo clase continúa, en su mayoría, copiando la partitura de la pizarra. La alumna que fue al baño ha vuelto y se sentado en su sitio. Profesora avisa:

- ¡Venga, con acompañamiento! ...¡Loly! ¡No quiero separarte pero te separo, eh! ...¡Venga!... Una y dos...¡Ya!

El grupo y la profesora comienzan a tocar la melodía. Al finalizar, profesora afirma:

- En éste estaba muy bien Esther...¡Venga los otros tres!

- ¿Y yo qué? -pregunta la otra chica-

- Los tres... ¡Esther! Tú no toques...¡Venga!

Se repite el proceso de instrumentalización. Al terminar, profesora avisa:

- ¡Venga, bien! Éste lo sacó bien Loly. Los demás mal. Vamos al segundo.

Comienzan a ensayar. De repente todo el grupo clase se echa a reír. Parece que ha sido por los sonidos que ha producido Roberto, uno de los que están tocando. Profesora le dice:

- ¡Roberto! Para empezar vete de ahí.

- Déjeme terminar...-solicita el alumno-

- ¡Pero si no has dado ni una sola nota! ¡Tú estás batiendo y esto no es una cocina!

Roberto se retira. Una chica se ofrece rápidamente:

- ¡Déjeme a mí, señor!

- ¡No sale nadie! -responde tajantemente la profesora-

Quedan tres alumnas en el centro. Están ensayando la siguiente melodía. Profesora les avisa:

- ¡Entramos ya!
- Comienzan a tocar. El resto del grupo clase está hablando entre sí pero en un volumen bajo y tranquilo. Siguen copiando, en su mayoría, la partitura de la pizarra. Concluyen y profesora declara:
  - Esther lo hizo bien y los demás mal.
  - ¿Por qué? -pregunta otra de las chicas que tocaron-
  - Porque te perdiste.
- No se hacen más comentarios. Ahora el grupo clase está hablando en un tono más alto. Profesora propone:
  - ¡Venga! ¡Ensayen la tercera!... ¡Silencio!
- Se repite el proceso anterior. Una de las chicas que tocan le pide a sus compañeros que se callen. Profesora les da la entrada para que comiencen ya. Alumnas siguen las pautas.
  - Lo hiciste bien -le dice a una de ellas la profesora cuando concluyen-
- Esther -una de las que están tocando- está incómoda porque no le funciona una tecla del xilófono. Profesora no atiende a sus gestos y protestas. El grupo ha comenzado ya a ensayar la cuarta melodía. Esther sigue protestando. El grupo clase se echa a reír por lo que dice esta compañera. Profesora interviene:
  - ¿También te voy a tener que llevar al Centro de Salud?
- Profesora da la entrada y comienzan con la siguiente melodía. Profesora le da un breve mensaje a Esther sin dejar de tocar. Una de las chicas se levanta y deja de tocar. Todos paran:
  - ¡Lo dejamos! -avisa la profesora- ¿Otro grupo?
- Se levantan de su sitio corriendo cuatro chicos. Uno de ellos es el que antes fue retirado porque no había copiado la partitura. Ahora sí lo ha hecho. Se sientan y comienzan a ensayar. Esther, la chica a la que se le estropeo la tecla, ha recogido su mochila y permanece en su sitio callada y observando. El grupo de ahora ha comenzado ya a tocar. El resto de los alumnos permanece casi callado. Concluyen y profesora les dice:
  - Lo hicieron bien Sixto y Julián.
- Los otros dos protestan. Ella no atiende a lo que dicen y sobre la marcha avisa:
  - ¡El segundo! ¡Venga que entramos!
- Alumnos ensayan. Profesora le dice a uno de ellos:
  - Juan, levántate y dale el instrumento a otro...que no das pie con bola.
  - ¿Suspendo entonces?
  - No. Instrumentos te quedan.
- Alumno se levanta y, por los gestos que pone, parece que se va de muy mala gana. Ahora todo el grupo clase está hablando en voz alta. Profesora se ha levantado del piano y va hacia donde está Esther hablando con otro chico. Les pide que se separen. Ella vuelve hacia el piano. Han quedado tres alumnos en el centro. Profesora les dice:
  - ¡Venga! ¡Empezamos!
- Están ensayando. En el aula ya hay silencio.
  - ¡Entramos ya!
- Los tres, con la profesora, tocan la melodía. Profesora, antes de concluir, les interrumpe:
  - ¡Venga! ¡Este grupo fuera!...Aunque...¡un momentito! Vamos a darle una oportunidad.
- Dos chicos que habían emprendido una carrera por el aula para ser ellos los siguientes a tocar, vuelven a su sitio malhumorados. El grupo del centro ensaya de nuevo. Profesora les da la entrada. Tocaban. Uno de ellos se para sin terminar. Profesora les dice:
  - ¡Paren!
- El grupo que antes quiso ir, vuelve hacia el centro apresuradamente. Profesora les detiene y les dice:
  - ¡Van a seguir con "Juez de Aranjuez"!
- Los alumnos nuevamente van a su sitio. El grupo del centro ensaya. Profesora les para y les dice:
  - ¡Arriba ese grupo! ¡Venga otros cuatro!
- Los alumnos se sientan y vienen rápidamente los que ya lo intentaron dos veces. Unos de ellos verbaliza en alto a su compañero:
  - ¡Chacho! ¡Qué nervioso estoy!
- Todos los demás compañeros están hablando en voz alta. Profesora dice:
  - ¡Ay, por favor! ¡Vaya locura!...¡Venga! ¡Entramos! ¡Atención!
- Los alumnos comienzan a tocar. Esther le dice a un compañero que está hablando:
  - ¿Te quieres callar ya?
- Profesora manda, de repente, que paren y pregunta:

- ¿Quién está cantando las notas?
  - ¡Julián, señor!
  - ¡Como sigas así te vas a quedar ahí hasta final de curso! ¡No canten las notas que confunden!
- Alumnos arrancan nuevamente a tocar. Profesora interrumpe:
- ¡¡Esther!!
- Le pide que se cambie de sitio y comunica a todo el grupo:
- ¡Ustedes no se dan cuenta que con el ruido no se pueden concentrar!
- Toca el timbre. Todos recogen. Profesora dice:
- Julián, muy bien.
- Todos salen.

### *Lunes 5 de Junio de 8-9 h. (Sesión 23MSS5)*

Alumnos van entrando al aula. Profesora está sentada en su silla. Hay ya 17 alumnos. Profesora les dice:

- Preparados que hoy vamos a tomar apuntes que estamos en la recta final. Queda lo más bonito de todo.

¡Venga! ...En lo que yo paso lista ustedes se preparan.

Los alumnos hablan entre sí pero en un tono tranquilo y con un murmullo bajo. Todos están sentados y van sacando el material. Una chica pregunta:

- Señor ¿hay que escribir?
- Hay que tomar apuntes -responde profesora- ¡David! ¿Ya estás preparado?

Alumno no hace comentario. En este momento llega Ramón y da los buenos días. Profesora le contesta:

- ¡Ramón!...retraso.

Profesora terminó de pasar lista y le anuncia al grupo clase:

- ¡Bien! Empiezo a dictar y no repito.
- ¡Espere que cojo un bolígrafo! -intercala un alumno-
- ¿Todavía no lo has cogido? ¡Mira que tienes cara! -le dice profesora-
- ¡Chacho, Juan! ¡Cállate ya! -le dice Esther a un compañero que estaba hablando-
- ¡Esther no te alteres! -le recuerda profesora-

Profesora se dirige a la pizarra y escribe el título de lo que se va a tratar. "Instrumentos de percusión". Ya está dictando. Un alumno dice:

- ¡Espere señor!
  - ¿Todavía no has escrito el título? -le cuestiona la profesora a la vez que sigue el dictado-
- Un alumno acaba de entrar en el aula. Un compañero le dice en voz alta:

- ¿Qué horas son éstas?

Profesora continúa con su dictado de apuntes. Hay un total de diecinueve alumnos y todos están copiando.

Profesora en este momento está aclarando un término de los que ha dictado. Una alumna pregunta:

- Eso es para definirlo ¿no?

Profesora no responde y sigue dictando. Hay silencio. Todos copian.

- No me mires que me desconcentras -dice un alumno a otro-

Profesora sigue el dictado. Ahora le preguntan:

- ¿Eso qué es señor?
- Ahora lo verás en la película -le responde-

Profesora, conforme dicta el concepto y nombre de los diferentes instrumentos de percusión, acude a los que tiene en el armario y los señala. Los alumnos están todos atentos y en silencio. Está diciendo:

- Y uno de los que les gusta mucho a ustedes: los "bongos". Y otro que tenemos que es de láminas de madera...

- ¡El xilófono! -responde con entusiasmo un alumno-
- ¡Sí señor! ¡Ése es! -le completa la profesora-
- ¡Lo dije yo, señor! -dice muy orgulloso el alumno que respondió-

Profesora sigue la explicación. Comenta ahora:

- Tenemos también láminas de metal... ¿a ver quién dice eso?
- ¡Metalófono! -dice con rapidez otro alumno-

- ¡Muy bien, muy bien! -le responde profesora a la vez que lo escribe en la pizarra- Y luego tenemos uno muy bonito...

- ¡Seño, espere que todavía no hemos copiado! -avisa un alumno-

- ¡Yo voy con prisas y me creo que van a mi aire...!

Todos los alumnos siguen anotando y atentos. Dos de ellos se han puesto a hablar y sobre la marcha uno le pregunta a la profesora:

- ¿Hoy es cinco, seño?

- Hoy sí -responde profesora a la vez que sigue con su contenido- ...Así aprenden palabras nuevas... ¡aunque no se usan mucho!...pero bueno, el que se dedique a la música, sí...También tenemos las maracas...

- ¿Cómo?

- ¡Las maracas de Machín! Cuando estás loco "estás como unas maracas"...

Profesora continúa nombrando, escribiendo y explicando con referencias cercanas cómo es cada instrumento:

- Éste es muy bonito, imita el paso de los caballos...éste lo tenemos en clase... También los platillos, eso es mucho de la Banda de Agaete... También el "temple block" de cuando sale el chino mandarín y hace así...

Profesora hace un gesto con su cabeza imitando la figura que ha nombrado. Concluye y propone:

- ¡Ahora pónganse bien los que no ven bien la tele!

Profesora va hacia el vídeo y lo acciona. Está preparando la cinta. Sólo una alumna ha modificado su sitio para ver mejor. El resto está distribuido espacialmente en "U".

- ¿Qué le pasa a eso, seño?

- Que lo estoy pasando deprisa

- Lo va a romper, seño -le añade otra alumna-

Los demás compañeros hablan pero en un tono tranquilo. Profesora le dice ahora a todos:

- ¡A ver! ¡Silencio!

- ¡Chacho, cállense que no se oye la TV! -expresa una alumna.

- ¡Miren! Esto no puede tener más volumen. Así que cállense -insiste la profesora.

El vídeo comienza a verse. Se muestran los instrumentos de percusión que la profesora ha nombrado, a la vez que una voz los va explicando. La profesora se ha sentado entre los alumnos. De vez en cuando intercala una aclaración:

- ¡Eso son los timbales!

Todos están en silencio y atendiendo. Profesora se ha levantado ahora y se dirige a pizarra. La borra y escribe un nuevo título: "Colocación de la orquesta de percusión". Los alumnos miran el vídeo pero de vez en cuando observan lo que escribe profesora. Está reflejando gráficamente la colocación de estos instrumentos en una orquesta. El aula permanece en silencio.

Profesora ha terminado y sin decir nada se sienta otra vez entre los alumnos. Todos continúan atentos al vídeo. Una chica está anotando en su libreta lo que profesora plasmó en la pizarra. Ésta se ha acercado nuevamente a pizarra pero para completar la explicación del vídeo en referencia a un instrumento. Los alumnos permanecen en silencio.

Está sonando una melodía de fondo en el vídeo. Profesora pregunta:

- ¿Qué autor es?

- Bach -responde una alumna- ¡Pero seño, es que se ve! (*realmente apareció el título y el autor de la melodía en imagen*).

Continúa la atención a las imágenes. Profesora está diciendo:

- Ahí vienen las "campanas tubulares". Éste es muy bonito.

- ¿Seño, hay pianos que la tienen?

Profesora le dice sí y continúa atenta ella también a las imágenes. Ahora añade este comentario a otro instrumento que se está mostrando:

- Es muy del Brasil ese instrumento. Sale mucho en Carnavales...y esos son para los efectos especiales de la TV...

Hay un silencio total. Profesora anuncia que el que viene se llama de una forma determinada que cita, pero al instante ella misma avisa:

- ¡Ah no! Eso son castañuelas. Me equivoqué.

Se muestra ahora unos platillos. Una alumna interviene espontáneamente:

- ¡Eso lo hacía yo con dos calderos!

- ¡Claro que sí! ¡Ese es el más primitivo! -le confirma la profesora-

Ante una nueva imagen con otro instrumento, una chica le dice al compañero en voz alta:

- Ese es el que te gusta a ti.

Han pasado más de 20 minutos en silencio casi total y con unos buenos niveles de atención. Profesora se levanta, se dirige hacia el vídeo, lo apaga y dice:

- Lo vamos a dejar ya... Esto es muy importante: trabajo que pueden traer para los que quieran sacar nota. Tienen que traerme la colocación de la orquesta.

Profesora se dirige a pizarra y sobre el gráfico que plasmó, explica cómo deben hacerlo. Todos los alumnos atienden:

- Ustedes lo hacen con el nombre, con dibujos preciosos. Utilicen las láminas que tienen. ¡Ah! ¡Esperen!...

Profesora sale unos instantes del aula. Va al departamento de música que está justo al lado para coger las láminas en fotocopia. El grupo clase se mantiene tranquilo y casi en silencio; sólo se oye un pequeño murmullo. Profesora vuelve en pocos minutos y comienza a repartir una fotocopia a cada alumno en donde figura la imagen de todos los instrumentos vistos. Continúa también dando pautas para el trabajo:

- Como mínimo exijo el nombre...Vamos a ver, para que pongan el nombre. El primer dibujo ¿cuál es?

- ¡Xilófono! -contesta con rapidez un alumno-

- ¡No! -corrige profesora-

- ¡Carrillón!

- ¡Bien! -responde profesora-

- A su lado está ...

Otro alumno proporciona rápidamente la respuesta. Profesora le dedica un "¡muy bien!". Continúa diciendo:

- Debajo está... el bombo... y el que toca la batería es un superdotado. ¡Tiene que tocar al mismo tiempo cuatro ritmos!

- ¡Eso es fácil, señor! -le informa un alumno-

- ¡Entonces tú eres un superdotado! -contesta profesora-

- ¡Señor! Yo tengo un tío que toca la batería y no es superdotado...¡es un burro! ¡Lo echaron del colegio! - expresa otro alumno-

Profesora no hace comentario y se dirige hacia el armario para sacar varios instrumentos de percusión. Comienza a repartir uno a cada alumno. Éstos no dicen nada. Hablan entre ellos pero en tono tranquilo. Conforme les da el instrumento, éstos hacen pequeños ensayos libremente. Uno de ellos, cuando lo recibe, expresa con alegría:

- ¡Chacho, chacho!

Profesora se dirige ahora a todos y les avisa:

- ¡A ver, por favor! ¡Un ensayo! ¡A ver, silencio! ¡La orquesta nunca toca hasta que no hay silencio absoluto!

Los alumnos comienzan poco a poco a callar. Profesora cambia a una pareja de sitio.

- ¡Atención! ¡Venga, metales!

Los alumnos hacen toques de ensayo.

- ¿Te quito ese y te doy cascabel? -le pregunta profesora a una alumna-

- Sí señor, éste pesa mucho.

- Tenemos justito...a ver...¡metales!...¡madera!...

Profesora sigue dando pautas mientras realizan pequeños ensayos. Todos los alumnos están participando con absoluta seriedad. Lo hacen muy bien. Profesora les dice ahora:

- ¡Un momento! No se me vayan...

Profesora pone un CD y les propone:

- ¡Oigan y mírenme a mí!...¡No empiezo hasta que no haya silencio absoluto!

Los alumnos van callando poco a poco.

- ¡Oigan la música y miren a mí! ¡A ver cómo sale!

Profesora acciona el cassette y comienza a sonar la melodía canaria de "Campanas de Vegueta". A una señal dada, va dando entrada al sonido de percusión del que habla la letra de la canción. Lo hacen en grupos alternos y siguiendo totalmente la batuta que marca profesora. La producción sonora resultante es muy bonita. Todos sonríen mientras lo hacen. La atención es total en todos los alumnos.

Se concluye la actividad y la profesora les dice:

- ¡Bien!

Todos comienzan a tocar libremente el instrumento que tienen. Algunos se levantan. Profesora va hacia el armario. Sin pedir nada, los alumnos le van entregando el instrumento que tienen. Abren la puerta y van saliendo. Se supone que ya tocó el timbre, pero no se oyó. Una chica, cuando ya han salido bastantes alumnos, pregunta:

- ¿Seño, salimos?

Profesora no contesta. Está colocando el armario. Chica decide salir. El resto también.



# **I- III. REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO III**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	3º ESO
Área	Matemáticas

*Jueves 30 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 33MS1) <sup>1</sup>*

*Hay un ratio de 16 alumnos. No está la totalidad de los alumnos porque es una agrupación flexible de nivel medio-alto. El profesor me presenta al grupo*

Una alumna pasa a pizarra y comienza a realizar un ejercicio. El profesor pasea por el aula y va viendo por encima las producciones de los alumnos. *El tema que se está desarrollando es el "producto de una diferencia".* Ahora profesor comienza a interactuar con alumna de la pizarra y le va corrigiendo lo que ha hecho. Varios compañeros desde su sitio dicen en voz alta lo que debería haber hecho la chica de la pizarra. Profesor escucha y retoma la explicación. Les advierte a todos que deberían recordar lo que se dio ayer. Él verbaliza lo que era. Sin que nadie le diga nada, la alumna de pizarra se sienta. Varios alumnos levantan el dedo y piden al profesor que les mire su ejercicio para ver si está bien. Profesor lo hace y va hacia la mesa de los que lo pidieron.

Ahora va hacia pizarra y retoma la explicación del ejercicio que quedó ahí. Pregunta a una alumna uno de los pasos a hacer. Alumna contesta. Le pide al grupo clase qué resultado les dio. Contestan algunos de ellos. Una alumna dice en voz alta:

- Elías, se ve poco en la pizarra lo que se escribe (*esta situación es real ya que entran reflejos del sol por la ventana*)

El profesor no hace ningún comentario. Una alumna se ha levantado y se dirige hacia donde está el profesor. Le pide que le mire su ejercicio. Profesor lo hace y se lo corrige. La chica se sienta. Ahora profesor se dirige al grupo clase y le dice si tienen alguna duda. Varios alumnos le expresan lo que no entienden. Profesor se los explica en alto. Da mensajes sobre el procedimiento que siempre deben seguir para hacerlo. Una alumna está ya en pizarra haciendo otro ejercicio. Profesor continúa aclarando el primer problema. Intercala preguntas al grupo. Los alumnos le responden. Se acerca a corregir individualmente a la zona del aula donde hay más alumnos preguntando

La alumna de pizarra ha terminado el problema y se va a su sitio. Los alumnos hablan entre sí, en tríos y parejas, sobre el problema. El profesor está entre ellos. Va pasando de un sitio a otro. Un alumno está sentado atrás y ni escribe ni habla.

Han pasado a pizarra dos alumnos. *No quedó claro si fue a petición del profesor, si es que ellos ya tienen un orden preestablecido o lo hacen de manera espontánea. Ocurrió lo mismo con los dos alumnos que salieron anteriormente.* Terminan de hacer el ejercicio y se sientan sin esperar a la corrección. Profesor mira ahora hacia el encerado y dice:

- Los cuatro ejercicios de la pizarra están bien

Tres alumnas hablan entre sí desde su sitio sobre los resultados que les ha dado el problema. El profesor explica al grupo clase el proceso que se ha seguido para resolverlos

Ahora salen dos voluntarios a pizarra. Comienzan a elaborar otro problema. Profesor advierte al grupo clase en alto:

<sup>1</sup> Los datos entre paréntesis refieren:

- El primer número el Centro (Centro 1; Centro 2; Centro 3)
- El número central sitúa el curso (1=1º; 2=2º; 3=3º; 4=4º)
- La letra corresponde a la inicial de la materia impartida (M=Matemáticas; I=Inglés; H=Ciencias Sociales, Geografía e Historia; N=Ciencias de la Naturaleza; MS=Música; L=Lengua Castellana)
- La S con una cifra al lado, muestra el número de la sesión.

- No se aprendan la fórmula de memoria, hay otra manera ....No están acostumbrados a esto pero se tienen que acostumbrar, ya es otro nivel

Una de las alumnas de la pizarra ha terminado y, sin que nadie le diga nada, comienza a dar indicaciones sobre el problema a una compañera de primera fila. Profesor no se ha dado cuenta. Él está explicando yendo sitio por sitio. El alumno de atrás sigue sin hablar ni escribir. Profesor no le dice nada. Ahora dirige la explicación al grupo clase y le recuerda el proceso a seguir para resolver el ejercicio:

- Vuelvo a repetir otra vez, y no me cansaré ...

Continúa la exposición. Termina y sigue por los sitios dando indicaciones. A una de las chicas que le estaba explicando le dice que salga a la pizarra. Allí le guía mediante preguntas la realización de un problema. En este momento hay dos chicas en el encerado. Otra alumna se levanta y va hacia el profesor con el cuaderno para hacerle una pregunta. Profesor le contesta. Ahora se dirige al grupo clase y explica el proceso de realización del otro problema. Va lanzando preguntas. Las contestan casi siempre las dos mismas alumnas. Profesor incorpora a su explicación las respuestas dadas por ellas.

- ¿Por qué se puso aquí el paréntesis?- vuelve a preguntar el profesor.

Sin esperar respuesta, él mismo contesta dando siempre pautas de realización generalizada para ese tipo de problemas. De repente una alumna se levanta y se pone en la mesa del profesor a copiar lo que está escrito en pizarra. Profesor no le dice nada y continúa explicación. Algunos alumnos hablan entre sí pero muy bajito.

- ¡Elias...!

Llama por su nombre al profesor una alumna. Profesor le responde. *Hay espontaneidad y autonomía en las intervenciones y actuaciones de los alumnos.* Ahora, una de las chicas que continúa en pizarra, está pidiendo ayuda a sus compañeros de primera fila para continuar con el ejercicio. Una de ellas se levanta e interactúa con la compañera. El profesor en este momento está preguntando si está bien el ejercicio que quedó en pizarra. Observa a las dos chicas ayudándose. Se acerca a ellas y les explica. Termina y vuelve la atención hacia otro ejercicio de pizarra. La chica que quedó en encerado pregunta:

- ¿Y ahora cómo sigo? ¡No sé...!

Sobre la marcha se acerca a la compañera de primera fila de antes y le plantea la duda. Ésta le responde y aclara. El profesor mientras comienza a explicar otra cosa al grupo. Otra chica manda a callar a esas dos compañeras que se explican dudas porque dice no oír al profesor. De repente un alumno se levanta de su sitio y se pone en primera fila para ver mejor lo que copia

Profesor pregunta ahora a las dos que se explican dudas:

- ¿Qué problema había aquí Noelia?

La que tenía las dudas y estaba en pizarra decide sentarse. La otra se levanta y va al encerado. Profesor interactúa con ella

Sin haber avisado nadie, se van a realizar otros ejercicios en pizarra. Una de las chicas que salió antes pide hacerlo otra vez. Profe le dice que sí. Hay ahora dos alumnas en el encerado. Profesor se acerca a ellas y les explica. *El resto de los alumnos está tranquilo y sólo habla entre sí sobre aspectos relacionados con los problemas y ejercicios.*

Las que están en pizarra preguntan a sus compañeros si está bien lo que están haciendo. Una compañera le hace indicaciones a una de ellas y le aclara dudas. El profesor se dirige a la otra y le pregunta:

- ¿Cómo se suman fracciones del mismo denominador?

- No sé -contesta un alumno que está sentado-

Profesor sonríe. Otro alumno responde. Profesor repite su contestación y la incorpora a la explicación que continúa. Alumna de pizarra sigue tratando de resolver el ejercicio. La otra terminó su tarea y pregunta al profesor si está bien lo que ha hecho. Profesor responde que espere un momento que ahora está explicando el otro problema. La chica decide consultar al grupo clase si ven bien su problema. Varios compañeros le dan indicaciones e interactúan con ella desde el sitio.

Ahora profesor ya se dirige a ella y le dice que el libro tenía un error en los datos. Se lo indica y ella retoma el ejercicio y lo corrige. El resto de los compañeros copia lo que se va plasmando en pizarra. El de atrás sigue sin hablar y sin escribir.

Continúa una alumna en la pizarra. Profesor está yendo por las mesas. Se dirige ahora al chico que no participa y le dice:

- Estás limpio ¿eh?

Alumno hace un gesto y no dice nada. Profesor se aleja y el chico se levanta a tirar un papel a la papelera. Nadie le dice nada. *Según información recibida por el profesor, este chico es valioso pero no quiere estudiar nada; incluso ha pedido pasarse al grupo flexible bajo pero no se lo han permitido.*

Una alumna desde su sitio hace una pregunta sobre el problema que se está resolviendo a la chica de la pizarra. Ésta le explica lo que ha solicitado. La compañera responde con "okey". En ese momento acude profesor a la mesa de esta chica e interactúa con ella. La de la pizarra ya ha terminado. Se dirige a donde está el profesor y le cuestiona si puede seguir y hacer otro. Éste le responde afirmativamente y la chica va otra vez al encerado y comienza a hacer otro problema. En ese momento suena el timbre. Nadie recoge. Profesor sigue interactuando con unos alumnos y el resto termina de copiar lo de pizarra. A los cinco minutos empiezan a salir

### *Jueves 5 de Abril de 9-10 h (Sesión 33MS2)*

Profesor entra en el aula y sin decir nada ya va una alumna a pizarra y comienza a realizar un problema. Resto de los compañeros (*hay 16 alumnos*) habla entre sí. Están sentados en parejas. Profesor le dice ahora al grupo:

- El lunes hacemos un control de esto
- ¡Ay profesor!... El lunes no
- El miércoles -interviene otro alumno-
- Es que ese día va a haber un horario raro de las actividades (*se refiere a unas actividades culturales que están organizándose a nivel de centro que provocan modificación en el horario normal de las clases*)

- ¡Nooo!... -dice otro alumno-

Profesor deja este tema y se dirige a la alumna de pizarra para explicarle un paso del ejercicio que acaba de hacer y que parece que no es correcto

- ¿Qué dije yo el último día? -le dice a la chica del encerado-

Sin esperar respuesta inicia una explicación que suponemos que fue ya vista en días anteriores. A la vez va escribiendo en pizarra

- Si no se lo saben de memoria hay una fórmula que ... -intercala en la explicación el profesor-

Mientras, la alumna del encerado sigue de pie y atenta. Resto copia lo que se está haciendo. Profesor concluye la explicación, borra lo que anotó en pizarra, se dirige al grupo clase y retoma el tema de la fecha del control:

- En el control entrarían las páginas 84-85 y 88-89. Es de lo que hemos estado trabajando estas dos semanas. Creo que es mejor hacerlo el lunes. Tienen tres días y el fin de semana que no hay clase y tienen más tiempo

- Pero tenemos un trabajo de lengua -recuerda un alumno-

- Si el miércoles hay actividades tendríamos también el control -continúa el profesor- Y eso es peor. El lunes hay control. Es sobre operaciones con polinomios que es de lo que hemos hablado

- Yo no sé hacer eso todavía -dice un alumno de primera fila-

- Pero es que cuando más tardamos en hacer un control más información tenemos. Estudiantes fuimos todos... Serían sólo cuatro ejercicios

- ¿Sacar factor común? -le pregunta un alumno-

- No, polinomios -responde el profesor-

Profesor ahora se dirige al alumno que dijo no saber todavía ese tema y le pregunta en voz alta:

- Borja, vamos a ver, ¿qué es lo que no entiendes?

Alumno le indica los puntos donde tiene dudas. Profesor comienza a explicar y aclarárselas. En ese momento una alumna levanta la mano y declara en voz alta:

- Yo tampoco sé hacer eso

Profesor emite un suspiro y dice:

- Vamos a ver... ¿cómo vas a decir eso a estas alturas? Si esto es de este curso ¿cómo dices eso?

En ese momento la alumna de la pizarra pregunta al profesor:

- ¿Puedo hacer el siguiente?

- No, salgo yo que no salí -le responde otro compañero-

Profesor no interviene en ese acuerdo y pasa a pizarra a explicar lo que está plasmado. Al terminar dice:

- Las operaciones tienen que ponerlas aparte... el resto está bien. ¿Qué no entienden de lo que hay aquí? Nadie contesta. Profesor añade:

- Esto es lo más difícil que puede ser. ¿Qué no entienden de este ejercicio?

- Eso no lo entiendo yo -dice el chico de primera fila de antes-

- Yo tampoco -añade otra chica levantando el dedo-

Profesor pasa a explicar. Intercala preguntas concretas mientras lo hace. Al final, añade:

- Seguro que ustedes dirán "eso es un rollo profe". Pero es que ahora están en un curso superior y tienen que hacerlo ahora así... Cuantas más operaciones hagan más posibilidades de no confundir. ¿Hay alguna duda? Seguro que lo saben hacer. El problema es la concentración. Si hablas y miras para arriba te equivocas... ¿Para qué sirve esto? Es para ver ecuaciones... que si no saben esto no podrán hacerla. Si te gusta hacer ecuaciones no podrás hacerlas. "A mí no se me dan bien las ecuaciones". No podrás decirlo si no entiendes esto. Continuamos. ¿Alguna duda?

Nadie interviene. De inmediato dice:

- Otra persona a la pizarra

Sale la chica que antes dijo que quería hacerlo porque no había salido. Profesor vuelve a dirigirse al grupo y repite:

- ¿Alguna duda antes de seguir?

Una vez más, nadie dice nada. Chica del encerado comienza a escribir y el resto copia. El alumno que en otras sesiones no hacía nada, está hoy copiando en su cuaderno lo de la pizarra, aunque sigue solo y está en la última fila. Una alumna levanta el dedo y el profesor acude. Interactúa con ella. Ahora vuelve a levantar el dedo otra y se repite el mismo proceso. En el aula se oye un ligero murmullo. Los alumnos hablan en flojo entre sí pero sin dejar de anotar cosas en sus cuadernos. Ahora el profesor dice en alto:

- Recuerden lo que dimos el otro día sobre (...) Esa fórmula no es obligado saberla de memoria. Hay una manera más sencilla que es entendiendo el significado de esto. Vuelvo a repetir...

- Es verdad, es sólo multiplicar...-comienza a hablar una alumna-

- Pero déjala a ella -contesta otra compañera-

- A los que están copiando -vuelve a decir el profesor a todos los alumnos- hagan el ejercicio ellos y luego copien. Es mejor escribir con boli para que vean donde está el error. Con lápiz lo borras y ya no sabes dónde estuvo el error

Ahora se dirige a la chica de la pizarra:

- Eso está mal. En el control les pondré que lo que tengan mal se los dije el 3, el 4 y el día 6... No digas sólo aquí está mal... vete corrigiendo. Las matemáticas son fáciles, pero tan fáciles tan fáciles...

Sin terminar la frase retoma el proceso del ejercicio de la pizarra y pasa a explicarlo. Le dice a la chica que está haciéndolo:

- Tú sabes hacer esto. Lo tuvieron que ver

Un alumno levanta la mano y hace una pregunta. Profesor le contesta:

- Luego dices que me enfado contigo. Llevo 20 minutos diciendo lo mismo -exclama en tono no alto- No sé si es que no confían en mí o sólo confían en lo que le dijo el profesor del año pasado; yo no les estoy engañando...

Ahora se dirige a la chica de la pizarra y le expresa:

- ¡Emy! ¿Qué pasa? Que no entiendes nada ya lo sé. Te lo veo en la cara. Pero no saber es una cosa y no querer hacer es otra. Yo no puedo creer que ustedes no saben hacer una multiplicación de esta forma. ¿La sabes hacer? Si lo sabes hacer, sabes hacer el ejercicio

Un alumno pregunta si en el examen pedirá la fórmula. Profesor le dice que no y añade:

- Eso sólo en ecuaciones de segundo grado. Pero aquí no. Aquí puedes hacerlo sin la fórmula si lo comprendes

El alumno de atrás que no participaba levanta el dedo. Profesor se acerca a él y le dice:

- ¿Le estás tomando gustillo ya?

Alumno le hace una pregunta relativa al ejercicio. Profesor, al lado de él, le aclara las dudas. Una compañera se gira hacia ellos y comienza a intervenir, junto con el profesor, en la aclaración que este chico pedía. El resto de los compañeros mantienen un murmullo bajo de habla. Tres se han juntado y se explican entre sí. Una alumna dice en alto:

- Profe, sigue estando mal (*refiriéndose a lo de la pizarra*)

- Fijense la cantidad de veces que lo explico -responde el profesor-

- Yo lo hice -interviene un alumno-

- Esto no puede ser -añade el profesor-

Una alumna formula una pregunta. Profesor escucha y comienza en pizarra a explicar muy despacio los pasos que hay que dar en el proceso de realización de este ejercicio. Luego añade:

- Ustedes dirán: ¿y no se puede hacer de otra manera? Pero es que mi misión es más explicarte la manera más fácil. Métansela en la cabeza... voy a borrarlo todo

*Parece ser que los alumnos no están entendiendo porque ponen en marcha un proceso de realización más largo para resolver el ejercicio y se equivocan, por ello, con más frecuencia. El profesor está intentando hacerles ver otra fórmula más rápida*

Profesor sigue explicando en pizarra. Lo hace despacio y verbalizando en alto el proceso de reflexión que le lleva a cada paso. En algunos momentos intervienen dos o tres alumnos para decirle el resultado de cada fase realizada. El resto de los compañeros está atento y en silencio. Profesor añade:

- Aquí no estamos calificando la memoria ni quién lo hace más rápido. Mira, yo también me equivoco -dice en el momento que corrige un dato equivocado-

El alumno de atrás que no intervenía dice:

- No entiendo

Profesor, en tono bajo y aparentemente sereno, vuelve a explicar la información muy despacio. Luego sigue con el ejercicio hasta que lo da por concluido. En ese momento comunica:

- Así se hace. No sé cuánto tardé en hacerlo. Es muy sencillo. ¿Se puede hacer de otra manera? Sí, pero es como ir de aquí a Las Palmas pasando por La Aldea (*es la zona más alejada de la isla con respecto a la capital*). El siguiente problema será igual. Jaime, sal tú ahora...Es nada más que trabajar

Alumno obedece y comienza a hacer el nuevo ejercicio. Otro compañero pregunta desde su sitio:

- Profe ¿el control?

- Es mejor el lunes. El miércoles habrá actividades. Si lo ponemos después de Semana Santa se les olvida

- Profe ¿habrá palabras? -pregunta otra chica-

- No, sólo operaciones

- ¿Y simplificar? -cuestiona una tercera alumna-

- No, simplificar es esto.

Una alumna (*que según información del profesor es la mejor de la clase*) está explicando a un compañero de atrás una cuestión relacionada con los ejercicios. Ahora profesor interactúa con el alumno de la pizarra explicándole algunas cuestiones. Al terminar le dice:

- ¿Entendido? ¿Seguro?

Alumno asiente con la cabeza. Profesor pregunta al grupo clase:

- ¿Alguien quiere salir a hacer el otro ejercicio?

La alumna que según el profesor es la mejor de clase, sale voluntaria. Otra compañera dice:

- Luego salgo yo

Hay ahora un chico y una chica en pizarra. Profesor se dirige al de atrás y comienza a hablar con él. Termina y se acerca a los de la pizarra. Le explica al chico una parte del problema que está haciendo. Concluye y profesor comenta:

- Se les nota mucho la inactividad

Al instante, el alumno termina y sin decir nada se va a su sitio. La chica hace lo mismo. La alumna que dijo que luego salía ella, lo hace ahora sin que nadie se lo diga. Comienza a resolver otro problema. Profesor dice en alto al grupo clase:

- Si alguien dice "a mí no me dio" pues sean autónomos y miren a ver dónde se equivocaron. También sería aconsejable que cuando salgan a pizarra pongan la libreta en la mesa y si tienen duda miran pero si no, no lo hagan. Así es mejor. No es empollarse los ejercicios, sino ir haciéndolos

Los alumnos están escuchando y escribiendo. El de atrás está también escribiendo

- Correcto -le dice el profesor a la chica de la pizarra-

La alumna se sienta. Profesor dice:

- Pero espera, hay un error. Recuerden que...

Profesor comienza a explicar. Al terminar le dice a los alumnos:

- ¿Queda algún ejercicio por hacer?

La mejor alumna y otra más levantan el dedo y dicen que sí. Sale esta última a la pizarra. La otra compañera, sin que nadie le diga nada, se sienta con el alumno de atrás y le explica cuestiones del ejercicio que se está haciendo.

- Entonces ¿quedamos para el lunes? -pregunta el profesor al grupo clase-

- Sí -dice una alumna-

Resto de los alumnos no dicen nada. El profesor les recuerda los temas que eran. Luego se pone a pasear por el aula. Ahora va a alumna de pizarra y observa lo que va haciendo.

- Sí saben. Yo sé que son capaces -le dice al grupo clase-
- Suena el timbre. Profesor les propone:
- Esperen un momento a terminar y ya saldrán. Continuamos el próximo día

### *Miércoles 26 de Abril de 9-10 h. (Sesión 33MS3)*

Profesor entra en el aula. Hay 17 alumnos. Se sitúa de pie frente a ellos y realiza una recapitulación de lo que se ha visto hasta ahora sobre el tema de *las ecuaciones*. Los alumnos están todavía sacando el material -libro y cuaderno- que corresponde a la asignatura. Ahora profesor les recuerda el tiempo que falta para terminar el curso. Todos los alumnos comienzan a hablar entre sí en voz alta. Profesor sigue con el mismo tema e insiste en que queda poco y que el jueves en el último cuarto de hora habrá un control. La clase no hace comentarios a esto. Profesor les añade que cuanto más notas tengan mejor

- ¿Empezamos esta semana ese plan? -pregunta la alumna que según el profesor es la mejor-
- No -le responde el docente.
- ¿Por qué no lo hacemos en la primera media hora? -propone otra alumna.
- Porque entonces luego no hacemos nada -responde el profesor- Bueno, si alguien tiene libro, estamos en la página 102. ¿Qué era una ecuación?

Un grupo de tres alumnos y alumnas responde. Profesor se desplaza hacia donde están éstos situados y allí continúa exponiendo:

- No desconecten Física con Matemáticas. Todo va unido. Quiero que vean la utilidad de lo que van a ver ahora

Profesor se dirige a pizarra y anota:

$$4X=7 \rightarrow \text{Matemáticas}$$

$$X=7/4$$

$$v \cdot t = e \rightarrow \text{Física}$$

$$v = e/t$$

A esta anotación añade:

- A mi me ha pasado que alumnos que no entienden cosas de física es porque no aplican lo de matemáticas. Despejar en matemáticas es igual que en física. ¿Entienden?
- Sí -dice una sola voz-

Profesor comienza a hacer preguntas al grupo clase sobre lo que es una ecuación. Contestan otra vez el mismo grupo de alumnos y alumnas. Ahora nombra al alumno que casi nunca hace nada en el aula y le hace una pregunta en la misma línea de las demás. El alumno responde correctamente. El profesor repite lo dicho a la vez que hace un gesto de aprobación. Ahora se dirige a pizarra y anota una larga fórmula que combina letras con símbolos matemáticos. Un grupo de alumnos pone cara extraña mientras lo está haciendo. Profesor interviene:

- Yo sé que a los alumnos no les gusta esto porque parecen letras, pero es que no hay más remedio. Tienen que acostumbrarse a utilizar el lenguaje matemático. Cuando ustedes vayan a la universidad, habrá más gente. Los alumnos copian y entre 100 y 160 ¿cómo levantas la mano para preguntar qué dice ahí? Se reirían de ustedes...

Todos los alumnos se ríen. Profesor continúa diciendo:

- Conozco a compañeros que iban antes de una hora de empezar las clases y así poder coger el primer sitio

Algunos sonríen pero todos están en silencio y escuchando lo que dice el profesor aunque hay dos alumnos que no mantienen la mirada y están leyendo algo de un libro y copiando. Profesor continúa con la explicación de la fórmula que ha escrito en pizarra. Hace preguntas que él mismo se responde. Intercala:

- Aviso que estos símbolos abrevian y simplifican lo que se está copiando y así es mejor para coger apuntes. La simbología matemática sirve para hacer apuntes

Los alumnos continúan atentos menos los dos que copian algo. Hay silencio. Profesor sigue la explicación ayudándose de la pizarra e intercalando preguntas concretas que contesta el grupo de antes. Profesor está afirmando:

- Yo sé que ustedes pueden decir que esto es un rollo pero empiecen a entender esto. Que esto lo van a estar viendo siempre. ¿Está entendido?

- Sí -dice una alumna-

- ¿Y copiado?

Nadie responde. Profesor sigue la explicación pero la dirige fundamentalmente al grupo que siempre contesta a sus cuestiones. En una de la preguntas que hace levanta la mano para querer contestarla la mejor alumna y otra chica más. Esta última le dice a su compañera:

- Venga, venga, contesta tú...

Así lo hace. Profesor interactúa verbalmente con ella y continúa la explicación. Pasea por delante de la pizarra. Sigue dirigiendo la mirada al grupo más participativo. Aunque ahora enuncia una cuestión que dirige a dos chicas que normalmente no participan. No responden claramente. Profesor sigue planteando la cuestión. Unos alumnos dan una respuesta afirmativa y otros negativa. Profesor añade:

- Voy a preguntar a los que dicen "sí" y "no"

Lo hace, pero son alumnos que pertenecen al grupo que siempre participa. El resto está callado. Ahora profesor nombra a una chica de las que no interviene y le pregunta:

- ¿El cero es un número real?

Alumna dice "sí" y profesor continúa la explicación paseando por delante de la pizarra. Uno de los que estaban copiando se gira hacia atrás a hablar con un compañero. Profesor detiene la explicación y le dice:

- ¿Qué tal los ejercicios de Lengua?

- Bien -contesta el alumno-

- Por lo menos ocupas el tiempo -le dice el profesor sonriendo- El saber no ocupa lugar...

Las chicas que pertenecen al grupo que siempre contesta se ríen entre ellas. Profesor queda en silencio unos instantes. Una alumna de las que siempre intervienen plantea una cuestión en alto. Profesor rompe su silencio, le contesta y continúa la explicación escribiendo en la pizarra. El alumno que estaba copiando las tareas de lengua continúa haciendo lo mismo.

Durante la explicación, el profesor ejemplifica el tipo de ecuación de las que habla (*parece que son las que tienen una o ninguna solución*). Va resolviendo el proceso e intercala preguntas. Un alumno responde y el profesor le pide que le vaya dictando lo que debe él escribir. Alumno obedece. Ahora le dice a otra alumna de las que no interviene:

- ¿Cómo sería la de abajo Lorena?

La alumna responde correctamente y profesor va escribiendo en pizarra lo que ésta le va indicando. A la vez va diciendo "bien". Mientras, la mejor alumna ha estado levantando la mano para poder ella intervenir y hacer lo mismo que la compañera. Profesor no le ha hecho ningún comentario. En una de las preguntas que ha intercalado el profesor, ha respondido el alumno que normalmente menos participa. Profesor le ha dicho "evidentemente" y ha incorporado su aportación a lo explicado. El resto del grupo clase está en silencio. Ahora el profesor coge un libro y dice:

- Vamos a hacer unos ejercicios que no están en su libro sino en otro

Comienza a explicar de qué se tratan. De repente interrumpe y dice:

- Antes de continuar, ¿alguien el año pasado tuvo problemas con las ecuaciones?

Una de las alumnas poco participativas contesta que sí. También lo hace el que casi nunca interviene declarando:

- Sí, con los sistemas de ecuaciones

El profesor les explica. Estos alumnos escuchan y no dicen nada. Cuando termina, empieza a dictarles un problema. Todos los alumnos copian, excepto el que está con las tareas de Lengua que continúa con lo mismo. Al acabar de dictar, profesor va a pizarra y escribe los datos del problema a la vez que los va explicando. Una alumna de las que más participan plantea una duda. Profesor le contesta y continúa dando las pautas para realizar este ejercicio. Ha escrito la pregunta que pide el problema en la pizarra. Vuelve a crear otro interrogante al grupo clase. La mejor alumna y el chico que nunca participa (*se llama Nestor*) contestan rápidamente. Profesor le dice al grupo clase:

- ¿Quién está perdido?

Cinco alumnos levantan la mano. Nestor le dice al profesor que todavía no ha entendido una parte del problema. Profesor se la explica. Alumno contesta: "ya, ya". El profesor continúa haciéndole preguntas cortas llamándole por su nombre:

- Nestor, ¿qué tendré que calcular?

El alumno le contesta correctamente. En una de ellas se adelanta a responder la mejor alumna. Profesor le dice:

- Sí, ya, ya... pero es que les pregunto a los que están más...



Sin terminar la frase se acerca a la parte donde están los alumnos que menos intervienen y que levantaron antes la mano diciendo que se habían perdido. Les hace una pregunta corta. Una chica le contesta. Profesor le dice: "¡eso! ¡bien!". La mejor alumna vuelve a intervenir:

- ¿Podemos empezar ya a resolverlo?
- Sí -anuncia el profesor-

Nestor hace en alto una pregunta. Profesor se acerca a su sitio y le contesta. El resto de los alumnos comienza a escribir individualmente aunque muchos consultan con la pareja. Dos compañeros están confrontando cómo lo ha hecho cada uno. Casi a la misma vez, Nestor y la mejor alumna plantean otra pregunta. Profesor se las explica desde la pizarra. Termina y se dirige al sitio de Nestor. Éste le dice al profesor que a él no le da el mismo resultado. Profesor se queda dándole pautas a él solo.

Tres alumnas se han juntado para confrontar los ejercicios que han hecho. El grupo de alumnas que más interviene plantea al profesorado una interrogante que le hace decir en alto:

- Lo siento, yo me equivoqué. Vaya un borrón en sus apuntes...

Todos los alumnos ríen. Nestor vuelve a hacer otra pregunta. Profesor se acerca a su sitio a la vez que dice en alto:

- Muy bien: el único que me apoya

Permanece unos instantes con él interactuando. Suena el timbre. Profesor dice:

- Bueno, continuamos el próximo día que es mañana

Casi todos los alumnos se levantan. Nestor y dos chicas más siguen trabajando. Profesor expresa:

- Si alguien tiene duda puede preguntar

Dos chicas más se quedan con él aclarando cuestiones.

### *Jueves 27 de Abril de 9-10 h. (Sesión 33MS4)*

Profesor se dirige a los alumnos y pone en su conocimiento que van a dedicar la sesión de hoy a corregir las ecuaciones propuestas el día anterior. *Hay un ratio de 17 alumnos*

Saca a una alumna a la pizarra (*los alumnos están situados de dos en dos*) y le pide que realice el primer ejercicio. Comienza a hacerlo. Profesor está de pie al lado de ella e interactúa con preguntas durante el proceso

- Las cosas hay que hacerlas despacio y razonando -le dice el profesor-

Alumna continúa haciéndolo. Profesor también se dirige al grupo clase y les dice.

- Recuerden que...

Intercala una explicación. Los alumnos están en silencio y le escuchan. Concluye diciendo:

- ¿De acuerdo?

Nadie contesta. Profesor sigue ayudando a la alumna que está en la pizarra:

- Primero aquí pones..., y luego pones... para que no se te amontonen los números.

Profesor se dirige al grupo clase:

- ¿Saben por qué va a empezar por esta ecuación?

Tres alumnos contestan a la vez:

- Sí.

Profesor sigue explicando el ejercicio en la pizarra con la ayuda de la alumna que sacó. Varios alumnos están también participando en la elaboración del problema desde su sitio. *El ambiente es muy distendido y participativo*

Ahora profesor va dando vueltas por la clase. Continúa la alumna en pizarra. Resto de los alumnos permanecen callados y escuchando.

Alumna pizarra termina el ejercicio. Profesor pregunta:

- ¿Alguien tiene alguna duda? ...Yaiza, ¿alguna duda? Ana, ¿alguna duda?

Alumnas hacen un gesto negativo con la cabeza. Unas alumnas expresan en alto el resultado que les dio a ellas. No es el mismo que está en la pizarra. Alumnas quedan como a la espera de que el profesor les aclare. Profesor pregunta al resto de compañeros si a alguien tampoco le da eso. Varios alumnos levantan el dedo y dicen que a ellos tampoco les da lo mismo. Profesor lo vuelve a explicar en la pizarra. Los alumnos mientras están callados y atendiendo.

Profesor comienza su explicación con oraciones como:

- Siempre les he dicho que primero hagan...

Profesor continúa la explicación. Al concluir, expresa:

- ¿Alguna duda?

Los alumnos contestan a la vez:

- No.

- ¿Seguro? -dice el profesor-

Los alumnos contestan a la vez:

- Sí.

Profesor ahora pide a los alumnos que hagan el ejercicio que les va a dictar. Coge un libro de texto y comienza a leerlo despacio y en alto. Los alumnos lo copian en sus cuadernos. Están absolutamente todos en silencio

Un alumno pregunta:

- ¿Qué hay que hacer? ¿Lo mismo que antes?

- Sí. -contesta el profesor-

Profesor va a pizarra y plantea el ejercicio mientras lo va verbalizando en alto. Un alumno pregunta:

- ¿Y esas letras?

Profesor le da una explicación justificativa. Añade:

- Es que los alumnos más mayores dicen que no saben despejar...¿cómo no saben despejar? ¡Claro!... ¡Lo tienen más visto que un tebeo! Pero lo que pasa es que están acostumbrados a las incógnitas X e Y

Continúa la explicación. Añade:

- Háganlo aplicando las reglas que conocen. Y muy bien. Se trata de despejar la M, más vale sola que mal acompañada.

Una alumna, que ya ha intervenido varias veces y que está situada en la fila de atrás, hace una pregunta.

Profesor le dice:

- ¡Exacto!

Ahora profesor se dirige al grupo clase:

- ¿Alguna duda? Hay que ir corrigiendo errores ¡eh!

Profesor pide a una alumna que salga a la pizarra pero ella no quiere. Profesor la anima hasta que sale.

Profesor le dice a la alumna que si no lo entiende no importa, ya que él está para eso. La alumna se ríe

Profesor le dice al grupo de compañeros:

- Échenle una mano, venga.

Profesor le comenta a la alumna:

- ¡Venga, esto es como el concurso de la tele! Hay que ver lo que te preguntan y coger el comodín del público.

Profesor va hacia pizarra y comienza a ayudar a la alumna a hacerlo. Le intercala preguntas cortas que la alumna va respondiendo. Ahora profesor pregunta al grupo-clase:

- Y... ¿qué hay que hacer ahora? Yo sé que lo saben...

Contestan las mismas alumnas que ya han intervenido en otras ocasiones (*están sentadas al final del aula*). Pero profesor se dirige ahora en sus preguntas a alumnas y alumnos que nunca hablan. Le contestan a algunas cuestiones. Si son correctas el profesor se los dice.

*Continúa habiendo un ambiente relajado y distendido pero los alumnos llaman al profesor de "usted". En los momentos en que ha estado explicando o preguntando algo a los alumnos y el resto de los compañeros ha hablado en voz alta, les ha llamado la atención elevando la voz o intercalando una expresión que provoca la risa.*

Alumna de pizarra concluye el ejercicio y se dirige a su sitio. Otra alumna le confiesa al profesor que no lo ha entendido. Éste se lo explica de nuevo ejemplificándolo con referencias a su entorno más cercano y a cosas cotidianas. La alumna expresa que sigue sin entenderlo. Suena el timbre y el profesor da por terminada la sesión. Todos los alumnos recogen y el profesor también. Dos alumnas se quedan y le preguntan dudas. Profesor les contesta. Las alumnas se van. Profesor sale del aula.

### *Miércoles 3 de Mayo de 9-10 h. (Sesión 33MS5)*

El profesor entra en el aula. Hay 16 alumnos. Lo ha hecho 10 minutos más tarde. Le dice al grupo clase:

- Lo siento. Pero he venido

Un alumno le pregunta:

- ¿Cuándo hará el examen?

- Ya veremos. Mañana o el lunes. ¿Dónde nos quedamos ayer?... Abrir por la página 102. Vamos a ver cuándo dos ecuaciones son equivalentes. No voy a decir nada nuevo. No hace falta apuntar nada. Sólo atender. Todo está en el libro... ¿Qué significa equivalentes?

La alumna que según el profesor es la mejor, contesta junto con otras tres chicas. Profesor continúa diciendo:

- Lo pone el libro y es bastante sencillo. Si saben lo que significa equivalente... Es igual en matemáticas que en otras partes

Profesor se dirige a pizarra y comienza a explicar y a hacer anotaciones. Intercala preguntas dirigiéndose por el nombre a una alumna que normalmente no interviene:

- ¿Qué harías ahora Emy?

No le contesta. Tres alumnas tienen la mano levantada expresando el deseo de intervenir. Profesor no les hace caso y le pregunta a otra chica:

- ¿Qué haríamos a continuación?

Alumna no dice nada. Profesor le dice:

- Hay que dejar sol para los demás (*la chica está hoy muy morena*)

Todos los compañeros ríen. Vuelve a preguntar pero ahora de manera general:

- ¿Qué harían?

Varias alumnas dan una contestación. Profesor no les dice nada. Interviene la mejor alumna y el profesor escribe en la pizarra lo que ha dicho. Sigue a la vez verbalizando en alto el proceso seguido. Una alumna le pregunta si no sería más fácil hacer otro procedimiento. Le indica cuál. Profesor responde.

- Es otra posibilidad. Y recuerden que en matemáticas es lo que tú más acostumbrado estés

Profesor enuncia que el siguiente apartado que se va a ver es "cómo se transforma una ecuación en equivalente a otra". Una alumna interviene:

- Osea, ¿cómo se transforman dos ecuaciones en equivalentes?

- Muy bien, gracias -responde otra compañera-

Profesor no hace comentario y comienza a explicar mientras lee en el libro. Se dirige a la pizarra y escribe " $X+2 = 7$ ". A partir de ella expresa:

- ¿Qué vamos a ver ahora? Vamos a ver dos propiedades de la ecuación. ¿Cómo haría esa ecuación?

La mejor alumna contesta. Profesor le dice:

- ¿Por qué?

Tres chicas a la vez dan una respuesta. Profesor no hace valoración y encadena otra pregunta. Responde ahora una chica que casi siempre está callada. Profesor le dice:

- ¿Y eso puede ocurrir con los números? ¿Los números desaparecen?

Las tres chicas que antes respondieron a la vez, vuelven a hacerlo. Profesor les escucha pero tampoco hace valoración. Comienza ahora él una exposición. Les hace recordar cómo han aprendido ellos las ecuaciones.

Añade:

- Lo que pasa sumando, pasa restando. Eso no quiere decir que es posible por (...)

Continúa la explicación. Les advierte:

- No hace falta que apunten, eso está en el libro

Los alumnos están en silencio. *Parece que siguen la explicación.* Profesor les pregunta:

- ¿Están entendiendo lo que estoy diciendo?

- No -dice un alumno-

- Voy a decírtelo despacio -responde el profesor y arranca con una nueva explicación-

Intercala preguntas en la exposición:

- ¿Cómo quitaríamos este número?

Responde la mejor alumna. Profesor incorpora la aportación a su discurso. Va escribiendo en la pizarra y diciendo en voz alta cada paso dado. Hace preguntas concretas solicitando resultados parciales. Le responde el grupo de tres chicas y la mejor alumna. El profesor está dirigiendo visualmente la explicación a ellas. Esta diciendo:

- Dirán que esto es una chorrada, un rollo, pero es que esto es así. Los números no pasan porque sí, hay una propiedad matemática. Una vez que se los explico es cuando ya ustedes hablan de ello como si estuvieran en la calle. Por eso dicen "eso pasa restando, eso sumando". Vamos a poner otro caso...

Todos los alumnos están en silencio. Profesor escribe en la pizarra: " $3X=5$ ". Le empieza a dirigir preguntas concretas a los alumnos y alumnas que no suelen participar en el aula. Conforme lo hace, la mejor alumna levanta el dedo con el deseo de responder ella. Cuando se lo dice a una de las chicas poco participativas, se queda en silencio esperando su respuesta. Al instante le cuestiona:

- ¿Entendiste lo de antes?
- Un poco

Profesor le recuerda lo que explicó. La chica le plantea desde su sitio varias dudas a partir de lo que le está explicando. Profesor le va respondiendo y a la vez le formula otras preguntas concretas. "¿por qué? ¿y aquí? ¿por qué?... La alumna le dice ya la respuesta correcta. Profesor expresa en voz alta:

- ¡Alto, alto...! ¡Dilo en voz alta!

Alumna lo repite. Profesor lo incorpora a su explicación y continúa escribiendo en pizarra. Ahora intercala:

- ¿Entendido?

Nadie responde. Profesor sigue con la explicación. Una alumna pregunta:

- ¿Puede hacer uno que al principio estuviese dividiendo? (*se refiere a un ejercicio*)

- Sí -responde el profesor a la vez que anota rápidamente en pizarra lo que le han pedido-

Mientras lo está haciendo, una alumna comenta desde su sitio:

- ¡Oooh! ... pues pasa multiplicando

El ambiente es muy relajado, espontáneo y distendido. Profesor termina las anotaciones en pizarra y dice:

- ¿Te vale éste?... Tú también podías inventar uno

Todos están en silencio. La alumna mejor levanta el dedo. Profesor le interroga:

- ¿Qué?

- Nada, nada...-responde la alumna-

- Recuerden que los números no se mueven sino se transforman -repite nuevamente el profesor-

Coge ahora el libro. El grupo clase hace lo mismo. Profesor les dice:

- Bien. Página 103

Alumnos obedecen y abren el libro por la parte indicada. Mientras profesor comenta:

- No voy a decir mentiras. Cada ecuación se resuelve como lo saben hacer, a su manera... Si Borja, Maribel, lo hacen de una forma y otros de otra pero el resultado está bien, da igual, está bien resuelta... Fíjense en el cuadro azul (*se refiere a uno que figura en el libro*)

Profesor arranca a leer en alto. Está de pie delante de la pizarra. Los alumnos están callados y tienen la mirada fija en sus libros.

- Si les digo que sigan un orden cuando haya una ecuación...

Profesor añade una explicación al párrafo que acaba de leer. La concluye. Nadie pregunta nada. Vuelve a dirigirse a los alumnos y les dice:

- Bueno, ahora viene un inicio maravilloso del abecedario: a, b, c, d, e, f ... Vamos a hacer las actividades que hay ahí

- ¿Empezamos ya? -pregunta la mejor alumna-

- Sí. Van a estar 5 minutos y luego salen a la pizarra... O mejor ¿qué quieren: 5 minutos o que salgan ya a la pizarra? Pero si salen a pizarra el resto va a copiar...

- Pero es que en 5 minutos no da tiempo -responde otra alumna al profesor-

- Bueno, quien dice 5 dice 6... Hagan esto que mañana tienen mucho que hacer

- Sí -responden dos alumnas a la vez-, tenemos de historia...

Y mencionan las tareas que tienen pendiente de la otra asignatura. Al terminar, profesor les añade:

- Bueno, pues el lunes haremos control

La mejor alumna expresa palabras de protesta. Profesor le responde:

- Ustedes saben que tienen que estudiar siempre

Otro grupo de alumnos protesta ahora. Profesor les dice:

- Yo pongo lo que ustedes digan, como si es el domingo...

Los alumnos se van callando. Todos están escribiendo individualmente en su cuaderno. Profesor se pasea por el aula. Se para delante de una chica y le comunica en un tono muy amable:

- Mira, siéntate mejor. La silla del estudiante debe ser dura, si no te duermes... Siéntate bien

La chica le sonríe. Profesor continúa paseando por el aula. Hace paradas en algunas mesas e interactúa en voz baja con algunos alumnos. Los que están cerca de la mesa en la que el profesor se detiene, paran de escribir y atienden a los mensajes que da éste a sus compañeros. El resto sigue trabajando individualmente. Ahora una alumna se levanta, se dirige al profesor y le pregunta:

- Profe, no sé lo que hacer con los de abajo

- ¿Por qué? ¿qué harías?

La mejor alumna, que está sentada cerca de donde se produce este diálogo, responde a la pregunta de la compañera en voz alta. Profesor va a pizarra y explica haciendo anotaciones. Se lo dirige a la alumna que le planteó la duda y al resto del grupo clase. Desde allí intercala:

- ¿Qué le pueden decir a Emy? *(es la chica que planteó la duda)*

la mejor alumna vuelve a intervenir y proporciona la respuesta exacta. Profesor responde:

- Muy bien

- Es que hoy es su cumpleaños -añade otra alumna-

- Pero bueno, yo no le canto nada y los dulces los dejamos para el final

Todos los alumnos ríen. Profesor añade:

- Debimos hacer un examen

Alumnos vuelve a su tarea. Profesor continúa paseando por el aula. Una alumna dice de repente:

- Profe, una araña en la pared

Todos ríen. Profesor hace comentarios coloquiales sobre la araña. Los alumnos vuelven a reír pero siguen escribiendo individualmente en su cuaderno. Profesor retoma sus paseos por el aula. Se detiene ahora en un alumno que suele venir poco a clase *(es la primera vez que está en el aula desde que empezaron estas observaciones)*. Comienza a decirle:

- Pero vamos a ver, ¿no sabes todo? ...Yo sé que estudiar es duro pero...

- Pero es que esto no hace falta profe -le contesta el chico-

- ¡Cómo que no! Tú imagínate que estás en tu taller y tienes 150 litros de aceite y 15 coches. ¡Eso es una ecuación si no quieres desperdiciar aceite!

Profesor se dirige ahora al grupo clase y les dice:

- ¿Pero ustedes no se dan cuenta que tienen que terminar la ESO? Si no, no pueden hacer nada. Es el certificado de escolaridad de antes. Si no consigues un título has perdido 12 años en la escuela. Cuando tengan que ir a una escuela de adultos dirás: "¿por qué sería yo tan torpe y no lo aproveché?"

El alumno al que inicialmente le planteó este tema hace gestos con la cabeza como diciendo que no está muy conforme. Una alumna levanta el dedo y plantea en alto una pregunta sobre el problema que están haciendo. Profesor contesta:

- ¿Tú no dijiste que ibas a hacer el problema en pizarra?

Alumna se levanta y se dirige allí. La mejor alumna dice en alto:

- Elías, ¿puedes venir?

Profesor acude. Interactúa verbalmente con ella. Resto de los alumnos está trabajando. Han surgido dos parejas que resuelven conjuntamente los ejercicios marcados. Profesor se dirige ahora a la de la pizarra. Está terminando el ejercicio. Mientras hace las últimas anotaciones, profesor le dice:

- No tengo problema que copien del folio cuando salen a la pizarra. Pero mejor es dejar el papel en la mesa, hacer el ejercicio y si tienen duda miran. El papel que sirva de ayuda. No así.

La alumna de pizarra no hace ningún comentario. Termina y sin que nadie le diga nada se va a su sitio. Profesor queda en pizarra mirando lo plasmado. Comenta:

- Si yo lo hiciera así diría que no lo entiendo. Hay que apuntar todo lo que han hecho. Escriban en pizarra cómo debe hacerse

Profesor añade a este comentario una explicación. Los alumnos están en silencio. Le intercala preguntas que él mismo va contestando. La mejor alumna dice en voz alta desde su sitio:

- ¿Todas las operaciones hay que hacerlas?

- Es que les sirve de ayuda a ustedes y a sus compañeros -responde el profesor y continúa la explicación-

Al terminar, comunica:

- Maribel va a salir a hacer el siguiente

Esta alumna obedece. Otra compañera dice en alto:

- Profe, ¿puede venir?

- Sí, de momento sí -le contesta el profesor a la vez que se dirige a su sitio-

El alumno que viene poco a clase y que profesor habló con él antes, está mirando a la pizarra. Está sentado junto a la compañera que salió antes al encerado pero no habla casi nada con ella. De vez en cuando el chico le mira el cuaderno a la chica y comienza a hacer anotaciones en su cuaderno. Pero todo ello sin establecerse comunicación verbal

- Elías, tengo una duda -dice de nuevo la mejor alumna desde atrás y en voz alta-

La alumna la expresa y profesor, sin acercarse al sitio, le contesta también en alto desde donde está. La chica que estaba en la pizarra ha terminado y se sienta. El profesor pasea por el aula.

- Elías, si me ayuda un poco puedo hacerlo -dice de pronto el alumno que suele venir poco a clase -

- Muy bien, te ayudo. Sal a la pizarra. Pero ayudar no es resolver. Te echo una mano

Alumno comienza a escribir en pizarra. Profesor le vuelve a decir:

- Tú Jaime, si necesitas ayuda me avisas. Y si no lo terminas hoy, lo haces mañana

Suena el timbre. El alumno de pizarra ha anotado muy poco en relación al ejercicio. Profesor comenta:

- Estuvo muy bien porque escribió la ecuación

Todos ríen. El alumno en cuestión también. Profesor vuelve a intervenir:

- Continuamos mañana. Hacen los ejercicios en casa. Entre los descansos de la fotonovela les da tiempo a hacerlo.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	3º ESO
Area	Ciencias Sociales, Geografía e Historia

### *Jueves 30 de Marzo de 10-11 h. (Sesión 33HS1)*

Profesor entra en el aula y le pide silencio a los alumnos diciéndoles que quiere explicarles cómo deben hacer una tarea del libro. Hay 23 alumnos. Todos obedecen. Profesor da las instrucciones adecuadas. Les comenta que deben hacerlo individualmente pero que pueden comentar al compañero. Se sientan por parejas.

Profesor se dirige al último pupitre de atrás, que está libre, y desde allí comienza a llamar de uno en uno a los alumnos por su nombre. Conforme lo hace, éstos acuden y permanecen unos cinco minutos con el profesor hablando en voz baja. *Parece ser que les está comentando y justificando la nota que les ha puesto en su materia en esta evaluación. También les cuestiona a los alumnos si hay alguna situación personal que les lleva a la nota que tienen Este profesor no es el tutor del grupo.*

El resto del grupo clase ha comenzado a escribir y realizar individualmente la tarea asignada. Mantienen silencio. Una chica se ha girado hacia las dos compañeras de atrás y durante unos minutos trabajan en trío. Otra chica que se sienta detrás se ha levantado y se ha dirigido a dos compañeras de delante. Se sienta con ellas y forman otro trío de trabajo. Hay un alumno que está en la fila de atrás y que no hace nada todavía. Dos chicas de delante se han girado y ha surgido de delante un grupo de trabajo de cuatro.

El que no hacía nada sigue en la misma situación. Ni siquiera tiene el cuaderno y el libro abierto. Ha comenzado a charlar con el compañero que sí estaba trabajando.

El profesor continúa en el mismo contexto inicial.

El que no hacía nada se levanta y se va al sitio de otro compañero. Permanece hablando con éste unos instantes. Vuelve a su sitio pero sigue sin hacer nada. Hay una chica que está yendo por las mesas haciendo preguntas a los compañeros. Otra se ha levantado a dar un material de clase a otra compañera.

Se oye un murmullo bajo de habla. *El ambiente está tranquilo.* La mayoría hace la actividad individualmente. Un chico silba mientras trabaja; mantiene un gesto de entusiasmo en su cara; nadie le dice nada. Ahora profesor, desde donde se situó, le dice al grupo clase en tono suave:

- Se les dijo trabajar y hablar en voz baja... shhhh...shhhh

Todos callan. Profesor sigue la dinámica de antes: llamar individualmente a un alumno y hablar con él durante unos minutos. Un alumno se levanta con su cuaderno en la mano y se lo lleva al profesor con la intención de que se lo corrija. Profesor se lo mira durante unos instantes y le dice:

- Más o menos.

El alumno se sienta. Uno de atrás pide en voz alta a otro de la primera fila que se cambie de sitio. Éste se dirige hacia él y comienzan a hablar entre ellos.

Faltan 20 minutos para terminar la sesión. Ha surgido un grupo de seis chicas. Están hablando entre ellas pero no todas hacen lo mismo. Unas están sacando unas fotos y otras escriben en su cuaderno.

El que no hacía nada está leyendo el libro aunque sin escribir en el cuaderno. Su compañero también. No se hablan entre sí.

Profesor vuelve a decir desde el sitio donde está a una chica que se ha levantado:

- Teresa... shhhhh.

Lo expresa en un tono bajo y sereno. Todos callan y la chica se sienta en su sitio. Vuelve a levantarse el chico que antes fue a enseñarle la tarea al profesor. Repite el mismo proceso de antes. Profesor le mira la producción y le señala un aspecto a la vez que interactúa con él. Alumno se sienta. El resto del grupo clase está tranquilo. La mayoría trabaja de nuevo individualmente. Tres alumnos se han levantado. El que no hacía nada se dirige al sitio de una chica (*la que en la clase de matemáticas parece que era la mejor*). Le hace unas preguntas. La compañera le contesta.

Ha surgido un grupo de cuatro pero que ya no trabaja en nada, sino que charla de temas coloquiales. El que no hacía nada se ha incorporado a ellos. *El ambiente continúa siendo tranquilo*. Casi todos han dejado ya de escribir individualmente en la tarea del libro.

Faltan 10 minutos para terminar la sesión. Profesor se levanta y se pone de pie al lado de la pizarra. *Parece que ya habló individualmente con todos los alumnos*. Al grupo de cuatro que charlaba coloquialmente le ha pedido que se siente cada uno en su sitio. Le obedecen enseguida. Ahora le dice al grupo clase:

- Vamos a corregir por lo menos una de las casillas. ¿Quién lo quiere hacer? (*los ejercicios que hicieron hacían referencia al "Poder ejecutivo en Grecia"*).

Tres alumnos levantan el dedo. El profesor no dice nada y escribe en la pizarra un término ("*poder ejecutivo*").

- Primero la definición -dice el profesor-

Los tres que quisieron intervenir responden a la vez. El resto está en silencio. Profesor ejemplifica lo que han dicho haciendo referencias a la situación política española. Su tono de voz es bajo. Varios alumnos han comenzado a participar e interactúan con él a partir de lo que va explicando. Ahora pregunta al grupo clase:

- ¿Está aclarado?

En ese momento suena la sirena. El profesor sigue de pie al lado de la pizarra y los alumnos continúan respondiendo de manera voluntaria y espontánea las preguntas que él va intercalando a su explicación. Pasan así unos tres minutos más desde que sonó el timbre. Las referencias a temas actuales son constantes.

- Bueno, con arreglo a lo que se ha dicho, miren el resto -concluye el profesor-

Profesor recoge sus cosas y los alumnos salen

### *Viernes 31 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 33HS2)*

Profesor entra en el aula y va directamente a su sitio. Hay 24 alumnos en el aula. Al ver que no hay tizas en la pizarra, sale a buscarlas y deja al grupo-clase sólo durante unos minutos. Los alumnos mientras, se levantan y hablan entre ellos.

Profesor vuelve con tizas al aula. Los alumnos se sientan por parejas. Comienza a realizar preguntas cortas sobre el tema ("*Los Poderes Públicos en Atenas*"). Profesor anota en la pizarra las respuestas que va recibiendo de los alumnos. Están participando casi todos. Cada aportación escrita va configurando un resumen del tema (*que parece ser que es el que está recogido en el libro de texto que utilizan*). Profesor, ante cada respuesta correcta, verbaliza una valoración positiva:

- ¡Exteriores, eso es! ¡Bien!

A la vez, a partir del contenido que va surgiendo, establece un paralelismo entre lo que se hacía en la antigua Atenas y a lo que corresponde ahora en nuestra cultura en materia de Poderes Públicos:

- Estos poderes se asemejan a la actualidad ¿vale?

En dos ocasiones que ha tenido que borrar la pizarra para continuar escribiendo lo que van diciendo, profesor ha pedido permiso al grupo clase:

- ¿Puedo borrar?

Ahora un alumno pregunta:

- ¿Qué pone debajo de "finanzas"?

Profesor contesta y añade:

- Esa pizarra, ¿la ves bien desde ahí?

Alumno contesta afirmativamente. Profesor continúa haciendo preguntas en relación al tema y creando un diálogo con el grupo clase. Está de pie delante de la pizarra. Les plantea interrogantes que conducen a una reflexión de sus vidas cotidianas:

- Las leyes son algo que están en continua transformación ¿no?

Ahora pone un ejemplo recurriendo al presidente Aznar y a las recientes votaciones. *Hay un ambiente muy participativo y distendido, los alumnos hablan con soltura y plantean cuestiones e interrogantes, aunque al no tener demasiados conocimientos sobre este tema, cometen algunos errores. El profesor los intenta subsanar.*

- ¿Se han enterado que van a ser presididos por dos mujeres? -pregunta ahora el profesor-

Alumnos no contestan. Profesor explica quiénes son y qué gobernarán. Alumnos están muy atentos.

*Profesor utiliza una y otra vez el conocimiento cercano de sus alumnos:*

- ¿Ustedes ven "Caiga quién caiga"? Pues ahí salieron el otro día...

Alumno hace una pregunta de repente. Profesor contesta:

- Claro, todos tienen derecho.

Profesor sigue haciendo preguntas a los alumnos. Éstos levantan la mano y él elige quién habla. Están participando casi todos. Profesor selecciona a los que no han intervenido. Ahora está preguntando:

- ¿Toda esa gente podía ir a la Eclesia? ¿Qué diferencias hay entre...?

*Las respuestas más rápidas vienen de la primera fila.*

Han pasado 35 minutos con la dinámica de explicar mediante la selección de preguntas del profesor y la anotación de las respuestas de los alumnos. Ahora profesor manda a leer a una alumna un fragmento del libro de texto. Alumna lee y profesor le dice:

- ¡Muy bien!

Profesor desde su sitio va haciendo preguntas en referencia a lo leído:

- Garzón, ¿a qué se dedica?

Ningún alumno contesta. Profesor dice:

- Teresa, ¿cómo definirías tú...?

Alumna contesta y profesor le matiza su idea. Profesor hace alusiones a casos reales y muy concretos:

- Hoy se sabe la declaración del caso Conde, está en la prensa y en la tele. En el caso de Jesús Gil, Lasa y Zabala, Mario Conde, ¿cuál es el trabajo de los jueces?

Un alumno de los de delante contesta con una definición bastante correcta, mientras todos los demás mantienen silencio. Profesor contesta:

- ¡Efectivamente!

Profesor subraya lo más importante que ha dicho el alumno y dice de repente en voz alta y dirigiéndose a una alumna de atrás:

- ¡A ti te puede tocar!, ¿No has visto en las películas el jurado?

Alumna contesta sorprendida:

- Sí.

Profesor se dirige al resto del grupo-clase:

- ¿Comprenden?, ¿Oyeron la idea?

Alumno de delante contesta:

- Sí.

Profesor pregunta si hay alguna duda. Nadie contesta. Les plantea una actividad que consiste en reflexionar por escrito y en sus cuadernos sobre las ventajas y desventajas que tienen ambos Sistemas Políticos. Da 5 minutos. Dos alumnos se ponen a protestar. Profesor no hace caso y se dedica a pasear por cada pupitre resolviendo las posibles dudas de los alumnos.

Una alumna dice:

- Fernando, cuando puedas. *(Lo tratan con respeto pero con confianza).*

Profesor unos minutos después va al pupitre de la alumna y le resuelve su duda.

*Parece ser que algunos alumnos no se enteraron de lo que había que hacer, así que el profesor se percató de ello y vuelve a explicarlo en la pizarra.* Algunos alumnos *(los de atrás)* hablan en torno a los ejercicios que hacen y se pasan material.

Profesor sigue explicando sin pausa.

Al término de la explicación, profesor sigue paseando durante 5 minutos por todas las mesas sin excepción, hasta que se va a la pizarra y dibuja un gran cuadro de doble entrada. *Parece que ahí va a recoger las opiniones de los alumnos respecto a este tema.*

Profesor al ver alborotados a algunos alumnos, manda a callar:



- ¡Shhhhhh!

Profesor antes de que se callen del todo, comienza su siguiente actividad (*puesta en común de reflexiones*) con una frase en alto. A medida que la va diciendo, los alumnos se van callando:

- Recuerden que...¿vale?

Profesor pregunta:

- ¿Quién quiere empezar?

Una alumna levanta la mano y dice su opinión en alto mientras el profesor la escribe en el cuadro de la pizarra.

Profesor dice una broma y los alumnos se ríen (*ambiente muy agradable*).

Cuando termina de copiar en el cuadro su opinión, se la pide a otro alumno, el cual le contesta un error.

Profesor le comenta:

- Vas bien encaminado, pero me da que estás partiendo de una confusión.

Profesor comienza a interactuar con el alumno para aclararle la confusión. Pasan varios minutos en esa situación.

Se continúa con la puesta en común de lo que se ha hecho. Algunos alumnos intercalan preguntas de comprensión del texto que se explicó antes. Se ha perdido el orden en el turno de palabras porque todos desean hablar. Son bastantes los alumnos que quieren intervenir. Cada vez que uno lo hace, profesor lo anima a ello:

- ¡Bien, más cosas!

Profesor sigue haciendo preguntas sobre la reflexión de cada alumno:

- ¿Cuál creen ustedes que es el Sistema más correcto?

Toca la sirena y el profesor despide la clase de hoy diciendo que el próximo día seguirán haciendo el vaciado de opiniones.

Algunos alumnos ya han recogido y sacan las cosas de la próxima asignatura. Hablan entre ellos y se levantan.

Dos alumnas se quedan en la mesa del profesor y le siguen comentando sus opiniones. Profesor escucha. Minutos después, profesor sale del aula.

### *Lunes 3 de Abril de 10-11 h. (Sesión 33HS3)*

*La sesión de hoy se desarrolla en el Seminario de Geografía e Historia. Hay una disposición frontal de los pupitres hacia la pizarra. Una columna está formada por tres pares de mesas distribuidas en tres filas. La otra columna está formada por tres filas en las que se sientan entre cuatro o cinco alumnos juntos.*

El profesor ya está en el aula cuando llegan los alumnos. Éstos van entrando mientras el profesor prepara el montaje de unas diapositivas. Hay un total de 24 alumnos.

- Vamos a ver aspectos de la civilización griega, de la vida cotidiana -comienza diciendo el profesor- Les aviso que en las imágenes verán reflejados aspectos de la vida política.

Aparece proyectada la primera diapositiva. Todos los alumnos están muy atentos. Profesor les recuerda el concepto de Grecia. Les va intercalando preguntas:

- ¿Cuántas ciudades había? ¿Cómo se llamaban? ¿Qué significa "poli"?...

Varios alumnos van respondiendo. Profesor les dice en cada aportación correcta:

- Muy bien...

E incorpora otra pregunta.

- Ahora tienen que tomar nota de lo que digo -añade a continuación-

Todos los alumnos obedecen y escriben lo que el profesor les va casi dictando. Un alumno levanta de repente la mano y pide permiso para ir a la clase a por algo. Profesor accede. Otro también sube la mano para que le repita una de las palabras dictadas y que no ha cogido muy bien. El resto continúa escribiendo lo que va diciendo el profesor. Intercala aclaraciones a lo que se va anotando y señala la imagen proyectada. Intercala referencias a hechos anecdóticos:

- Esta zona de las polis griegas era el *ágora*...¿ustedes no han oído la palabra *claustrofobia*? Significa miedo a los espacios cerrados pero lo contrario, el miedo a los espacios abiertos, es *agorafobia*...

Todos los alumnos están atentos. Se proyecta la segunda diapositiva. Profesor plantea una pregunta. Responden varios alumnos. A partir de lo dicho continúa la explicación. Vuelve a hacer referencias actuales:

- Se dice que Atenas fue un escaparate... Ustedes saben que un escaparate es un lugar en el que se enseña algo.

Todos los alumnos están atentos pero no toman muchos apuntes. Están en silencio. Un alumno espontáneamente expresa una broma a partir de una afirmación hecha por el profesor en la explicación:

- Aquí había una escultura que era de oro.

- Profe, mañana voy por ahí...

- Sí -responde el profesor sonriendo y haciendo un gesto afirmativo con la cabeza a la vez que todos los participantes también sonríen-

Se continúa la explicación. Profesor no deja de señalar lo que expone en las imágenes de las diapositivas.

Un alumno pregunta:

- ¿Y ahora se puede entrar en el templo?

- Sí, sí... -le advierte el profesor-

Surgen pequeños comentarios entre algunos alumnos a partir de esta afirmación. Ahora profesor manda a los alumnos a que tomen nota de un aspecto que va a decir. Los alumnos lo hacen. Profesor intercala explicaciones a lo que va dictando. En dos ocasiones sucesivas dos alumnos lo interrumpen para pedir una aclaración sobre lo explicado. Profesor lo hace inmediatamente.

Se pasa a la siguiente diapositiva. Profesor pregunta al grupo clase:

- ¿Qué diferencian ven en el uso de los templos griegos y en el de nuestros templos actuales?

Contestan dos alumnos a la vez. Uno de ellos está sentado en la fila de atrás. Profesor recoge sus aportaciones y las anota en la pizarra. Le añade una explicación.

Aparece ahora la cuarta imagen. Vuelve a explicar mientras señala en la diapositiva. Nombra el término "*techumbre*" y dos alumnos preguntan a la vez que eso qué es. Antes de dar el profesor una contestación, otro compañero dice en voz alta:

- ¿Quiere decir que caía agua por los lados?

- Eso es -dice el profesor- Como suele pasar en nuestras casas canarias

Dos alumnos se ponen a hablar entre sí en flojo mientras el profesor sigue con su explicación. Profesor les dirige esta pregunta:

- ¿Lo entienden?

- Sí -dice inmediatamente uno de ellos-

Ahora profesor está pidiendo al grupo clase un ejemplo de edificio actual con la forma de la arquitectura griega.

- ¿El gobierno? -dice un alumno-

- ¿El gobierno tiene esa estructura? -le plantea el profesor-

- La Casablanca -responde otro-

- Sí -dice el profesor-. Pero ¿y en España?

- El parlamento -interviene otro alumno-

- Sí, el Parlamento... ¿no lo reconocen? - les recuerda el profesor- ¿Y aquí en nuestro pueblo?

- ¡¡La Iglesia!! -dicen todos los alumnos a la vez-

- La iglesia -repite con gesto afirmativo el profesor-

Se pasa a la siguiente diapositiva.

- Fíjense en este templo. Tiene algo original -anuncia el profesor-

- ¡Las figuras! -dicen varios alumnos a la vez-

- Sí, fíjense que ahora las veremos en grande.

Profesor enseña la siguiente diapositiva. Va a pizarra y anota los términos "*Cariátides y Atlantes*". Explica el significado. Alumno levanta la mano y le pide al profesor que copie también el nombre de un término anterior que él no sabe cómo se pone. Profesor lo hace. Ahora vuelve a preguntar al grupo clase si ellos han visto en Las Palmas una figura que cargue la estructura. Varios alumnos contestan a la vez.

Se proyecta la siguiente diapositiva. Profesor comenta ante ella:

- Fíjense que este templo parece la caseta del perro comparado con antes

Todos los alumnos ríen. Siguen también muy atentos y con cara de entusiasmo. La gran mayoría no hace anotaciones sino cuando se lo ha dicho el profesor. Profesor continúa explicando esa diapositiva. Hace referencia a las vírgenes actuales. Surge un nombre que escribe en la pizarra: "*Nike*".

- Se los comento porque sé que saben a lo que se refiere. Significa "*victoria*"

Profesor sigue la explicación. Para explicar las distancias que había entre las polis pone como referente el kilometraje de Guía a Agaete. Ahora está mencionando los problemas de contaminación a que está sometida actualmente la arquitectura griega:

- Se ha estropeado más por la polución durante la segunda mitad del siglo XX que en lo que lleva de años atrás.

Profesor sigue pasando diapositivas. *La dinámica siempre es la misma: explicar señalando la imagen, intercalar preguntas al grupo clase y referir la realidad vista al entorno próximo del alumnado o a sus vivencias personales.* Ante la nueva imagen comenta:

- ¿Les suena Delfos? ¿Les suena Filadelfia?

Varios alumnos responden a la vez. Dos de ellos le formulan una pregunta sobre el parecido de la arquitectura griega con otro referente actual. Profesor les contesta. Les relaciona el significado actual de Pitonisa con el origen griego. Un alumno cuestiona:

- ¿Por qué ese edificio está apartado?

- Buena pregunta -responde el profesor y le añade una explicación-

Se pasa a otra diapositiva. Profesor explica. Tres alumnos comentan entre sí una cuestión relacionada con la nueva imagen pero en voz baja. Profesor les dice en tono también bajo:

- Shhhhh, shhhhh...

Alumnos callan. Él continúa la explicación a la vez que intercala preguntas cortas que varios alumnos contestan casi a la vez. Ahora está recordando y relacionando la información con conocimientos anteriores que han dado en esta asignatura: los faraones, el poder político... Cada vez que surge un término nuevo lo escribe en la pizarra. Un alumno que en las demás materias participa muy poco, formula una pregunta:

- ¿Pero ese edificio era también de origen griego?

- Efectivamente -responde el profesor-, ahora te lo explico... Este edificio, como bien percibió Héctor,...

Continúa la explicación aclaratoria. Pasa a la siguiente proyección. Varios alumnos comentan espontáneamente la imagen que ven.

- ¡Gente, no se relajen....! -les dice el profesor en tono sereno- Shhhh, shhhhh...

Profesor sigue la exposición con la misma dinámica. Un alumno de primera fila plantea interrogante. Profesor contesta y enlaza con la explicación. Un alumno de la última fila formula otra pregunta. Profesor le aclara. Ahora le dice al grupo clase:

- Bueno gente, nos quedan cinco minutos y os voy a comentar aspectos de la escultura griega. Presten atención porque esto es muy importante....

Todos los alumnos están en silencio y mantienen la mirada hacia el profesor. Él añade:

- La belleza es algo muy relativo. Por ejemplo, el estar moreno... hoy en día...

Todos los alumnos echan una sonrisa. Profesor les dice:

- ¡Shhhhh!... Pero antes eran pieles blancas. Acuérdense de las fotos de las mujeres campesinas canarias que iban al campo forradas...

Varios alumnos hacen un comentario entre ellos. Uno levanta la mano y opina:

- ¡Pero era por cuestiones morales!

- No -responde el profesor- era también....

Y continúa la aclaración. Otros alumnos comentan también entre ellos cuestiones relacionadas con lo que se está diciendo.

- Callen y escuchen esto -anuncia profesor- Yo quiero deciros con esto que la belleza cambia. ¿Cómo se llama esa modelo rubia...?

Varios alumnos dicen en alto el nombre. Profesor sigue contando.

- Bueno, pues los griegos han aportado este concepto de belleza

En este momento pasa a otra diapositiva en la que se reflejan dos esculturas desnudas. Todos los alumnos ríen. En este momento toca el timbre. Todo se interrumpe. Profesor y alumnos se preparan para salir.

### *Viernes 7 de Abril de 8-9 h. (Sesión 33HS4)*

Profesor llega al aula y va directamente a la pizarra. Hay 17 alumnos. Comienza a recordar, a la vez que lo escribe en la pizarra, en consistía la tarea que había que hacer: *"Opinión personal sobre España 2000 y Atenas en el s. V a.C."* Un alumno de delante hace comentario en flojo al compañero. Profesor le dice en tono suave:

- Shhhhh, shhhh...

Alumno obedece. Una alumna levanta el dedo y comienza a leer voluntariamente su opinión. Mientras lo hace, profesor va escribiendo lo que dice en la pizarra. Una vez que termina, profesor expresa:

- Bien, esa es la opinión de (*nombre de la chica*), ¿Alguien quiere rebatirla? ¿Están todos de acuerdo?  
- No -responde una compañera- yo creo que...

La alumna explica su postura. Profesor le invita a que pase a la pizarra:

- A ver, pasa Emy...¿Pueden ver bien la pizarra desde ahí? -le dice al grupo clase-

Nadie le contesta y la alumna en cuestión comienza a escribir el encerado su postura. Una alumna de atrás aporta una idea nueva. Profesor interactúa en alto con ella y le advierte que tiene mal adquirida una idea. Profesor se lo explica haciéndole recordar aspectos anteriores. Otra alumna interviene y dice:

- En Atenas no había participación de las mujeres.

- Ahora hay entonces mayor participación.

Profesor escribe en la pizarra "mayor participación". Dos alumnos más dan también su percepción de los hechos. Un alumno de los que casi nunca interviene en otras materias levanta el dedo con el deseo de expresarse. Profesor le invita a hablar diciendo en alto:

- A ver Mario...

En ese momentos dos alumnos están haciendo entre ellos un comentario. Profesor les dice:

- Shhhhh, shhhh...

Por fin Mario expresa su opinión en alto. Profesor interactúa con él. Ahora le dice al grupo clase:

- En España ¿la gente está contenta con los políticos o se quejan? ¿Por qué?

Dos alumnos que hasta ahora no habían intervenido dan su opinión. Profesor interactúa con cada uno de ellos. Ahora profesor se dirige a todos y comenta:

- Vamos a ver si vamos concluyendo...

En este momento realiza una recapitulación de todo lo que se ha ido diciendo en el aula por parte de los compañeros. Él incorpora otros contenidos a esas opiniones. A continuación comenta:

- Son los pro y contra de la política actual del 2000... ¿Podemos concluir así?

- Sí -responde un solo alumno-

- Bueno, pues tomen nota y podemos dejar esto.

Los alumnos escriben lo que ha dicho el profesor y se fijan de lo plasmado en pizarra. Están en silencio. *En la primera fila está hoy sentado uno de los alumnos que en otras clases apenas participaba.* Profesor pasea por el aula. En ese momento entra un alumno a la clase. Nadie hace comentarios. Profesor se detiene en la mesa de un chico y mira lo que hace. Interactúa con él. Se oye un murmullo suave de habla. Pasan unos instantes y profesor dice en alto:

- ¿Tomaron nota?

Nadie dice nada. Él sigue revisando las producciones mientras pasea. Se detiene a interactuar con otro chico. Termina y se dirige directamente a la pizarra. Expresa en voz alta:

- Vamos a ver, vamos a resumir lo dicho...

Profesor comienza a decir, de nuevo, un resumen de lo comentado entre todos. Lo hace despacio. Como si estuviera dictando. Dirige la vista al alumno con el que estuvo últimamente interactuando. Todos los compañeros están copiando lo que dice el profesor. Al terminar, le dice al grupo clase:

- Vamos a terminar esta parte con una votación. Que la clase diga qué sistema elegiría.

- ¿Puede ser participar de los dos? Porque las mujeres deben votar... -anuncia una alumna-

Profesor no dice nada. Un chico hace un pequeño comentario de manera chistosa y machista. Nadie responde. Un chica levanta la mano y expresa su opinión (*ya no está relacionada con lo que dijo la última compañera*). Profesor escucha. Interviene una segunda alumna. Profesor sigue escuchando. Lo hace una tercera chica:

- Votar es una bobería en España.

- Pero hay que hacer un seguimiento -le responde el profesor- Yo creo que dejan cosas que se contradicen pero tiene que haber cosas que se cumplen.

Vuelve a intervenir otra alumna. El tema abordado es lo que hacen los partidos políticos. La participación está siendo mayoritariamente femenina. Los chicos del aula apenas intervienen. Profesor escucha más que habla. En las pocas intervenciones que hace, se observa que no se decanta por ningún partido; sólo hace comentarios para defender la idea de ir a votar y el problema que ocasionan las falsas promesas, las traiciones y los tránsfugas (este término se lo explica a los alumno). Continúan varios alumnos interviniendo y dando sus opiniones. El ambiente está muy participativo. Ahora el profesor dice:

- Bueno, entonces ninguno de los dos es perfecto. Pues voten al menos malo a mano alzada.

Los alumnos lo hacen. Profesor los cuenta. Escribe en la pizarra: "3 Actual; 9 Atenas; 4 Ninguno". Varios alumnos vuelven a dar sus opiniones. Profesor les escucha y hace gestos de asentamiento con la cabeza. De repente entra en el aula un alumno que normalmente se sienta en la parte de atrás sin participar. Se sienta y nadie le dice nada. Profesor continúa con el tema tratado. Ahora se dirige a una chica:

- Y tú Noemí que te has abstenido ¿qué defiendes? ¿una dictadura?

- Que se haga una mezcla.

Un alumno interviene espontáneamente y dice que él prefiere una dictadura:

- Es mi idea -concluye al exponer su argumento-

- ¿Qué le ves positivo? -le pregunta profesor-

Una chica interviene en ese momento y aporta un inconveniente a las dictaduras. Profesor le dice al chico anterior:

- Lleva razón lo que dice la compañera.

- ¿La ETA estaba con Franco? -pregunta el alumno-

- Sí, sí -responde el profesor-

- ¿Cómo empezó la ETA? -cuestiona otro alumno distinto-

Ahora varios alumnos intervienen a la vez. Profesor dice en voz alta:

- Bueno, bueno...vamos a poner en un paréntesis lo que hemos dicho porque vamos a la página 34-35 y vamos a ver cosas de España. Luego hablaremos. Esto es sobre la democracia en España. Veamos si se confirma lo que ustedes han dicho. Venga...

Señala a una chica y ésta empieza a leer en alto. Profesor está a su lado siguiendo la lectura. Termina la lectura y profesor inicia una explicación. A la vez escribe términos en la pizarra. Hace referencia a la Constitución Española. Pocos alumnos escriben. La mayoría sólo escucha. Una alumna plantea una pregunta. Otra compañera le responde. Profesor lanza una pregunta:

- ¿Cuándo se celebra el día de la Constitución?

Todos los alumnos responden al unísono. Ahora le dice a la misma chica lectora:

- Sigue.

Alumna lo hace. Profesor le detiene e introduce una explicación. Concluye y cuestiona a los alumnos:

- ¿Sobre las funciones del Rey hay duda?

- ¿Políticamente no responsable significa que él no tiene que ver en la política? -pregunta un chico-

- Efectivamente -responde el profesor y le añade una explicación-

Mientras explica lanza una pregunta. Dos alumnos contestan a la vez. Profesor escucha las aportaciones, las repite y las aclara. Luego pregunta:

- ¿Cuándo ven ustedes al Rey?

Todos quieren intervenir. Aportan respuestas concretas. Profesor asienta con la cabeza y completa lo que dicen con una idea general. Continúa la explicación. Escribe las palabras claves en la pizarra. Le pregunta al alumnado:

- En el libro hay una palabra que dice "árbitro" ¿qué quiere decir?

Tres alumnas quieren dar a la vez una respuesta a la vez que verbalizan "¡yo, yo...!" (*han estado permanentemente interviniendo*). Profesor las escucha y repite la aportación que han dado. Una alumna llama desde su sitio al profesor:

- ¡Fernando...!

- Perdona -le responde el profesor a la vez que le hace un gesto de espera con la mano y continúa la explicación-

Terminada la exposición, profesor mira a la alumna que lo llamó y le hace una seña para que intervenga. Ésta lo hace y le plantea una duda. Profesor contesta:

- Es una buena pregunta.

Alumna añade:

- Y si el pueblo quiere una dictadura ¿qué hace el rey?

- Pues puede ser ...

Profesor se queda pensativo. En ese momento da su opinión otra compañera. A continuación vuelve a hacerlo el profesor. *El ambiente de aula es muy relajado, tranquilo y espontáneo.*

El profesor continúa explicando pero hace muchas pausas por las preguntas que expresan los alumnos o por las respuestas que dan a lo que se les cuestiona. Ahora el profesor está haciendo referencia a la situación política actual de Austria y de los neo-nazis. Es muy respetuoso aún en este tema:

- Este político es racista, excluyente y poco democrático y sin embargo gracias a la democracia puede gobernar.

Los alumnos siguen muy atentos. Varios de ellos lanzan preguntas. Profesor les responde. Una chica ha planteado lo siguiente:

- Y si en Austria se hacen de extrema derecha, ¿Europa le da la espalda?

Profesor responde. Ahora recapitula lo que se ha dicho y va señalando los términos que cita entre los que están escritos en la pizarra. Dos alumnos se han puesto a hablar en flojo entre ellos pero del tema. Profesor le dice de manera muy suave:

- Shhhhh, shhhh.... por favor.

Los alumnos enseguida obedecen. Profesor continúa ofreciendo un resumen. Los alumnos siguen planteándole cuestiones. Profesor siempre les contesta. *Hasta ahora las intervenciones han sido ordenadas, aunque no siempre se ha levantado el dedo para pedir la palabra.* Ahora profesor dice:

- Venga, nos quedan cinco minutos. A ver si llegamos al final.

Otra alumna le plantea una interrogante. Profesor contesta y añade:

- Venga vamos a seguir.

Una alumna retoma ahora la lectura. Al terminar un párrafo profesor dice al grupo clase:

- Muy bien ¿hay alguna duda? Yo quiero que les quede claro este término.

Nadie contesta. Profesor lo escribe en la pizarra. Le dice a la chica que leía:

- Bien, sigue Luisa.

Alumna lo hace. Profesor la para y vuelve a anotar un término en pizarra. Lo explica. Plantea una pregunta:

- ¿Qué es esto de la Administración Civil?

- Los ciudadanos -opina un alumno-

- El dinero -expresa otro-

Profesor repite los términos de los alumnos de manera interrogativa:

- ¿Los ciudadanos? ¿El dinero?

Dos alumnos más (uno de ellos es de los que nunca participan) aportan otros significados. Profesor termina explicando él el significado. Suena el timbre. Profesor continúa la exposición. Los alumnos siguen atendiendo. Una alumna plantea en alto una duda. Profesor contesta. Luego añade:

- Bueno, el fin de semana les doy descanso. No les marco tarea.

Todos se levantan y comienzan a salir del aula.

### *Lunes 10 de Abril de 10-11 h. (Sesión 33HS5)*

Profesor entra en el aula. Hay 24 alumnos sentados en parejas excepto tres que se sitúan en la última fila y están solos. Profesor expresa que hoy se encuentra mal. Los alumnos no hacen comentarios.

Comienza a hacer una recapitulación del día anterior lanzando preguntas al grupo clase. Contestan casi todos los alumnos. Ante las respuestas dadas por ellos, profesor las repite y las incorpora a la recapitulación que se está haciendo. Va apuntando palabras claves en el encerado. En algunas preguntas, profesor les pide que digan sólo si lo que él afirma es verdadero o falso. En una de esas preguntas una alumna hace un gesto indicativo de que no sabe. Profesor le cuestiona:

- ¿Cómo que no sabes si lo hemos estado viendo?

Espontáneamente otra compañera menciona la respuesta correcta. Profesor mira a la alumna que dudó y le dice:

- ¿Tú ves Yaiza?

Continúa la recapitulación con el mismo procedimiento. Un alumno de repente se levanta y va a coger un material de una mochila de atrás. Profesor no dice nada. Termina la recapitulación y manda a leer en alto del libro de texto a un chico de primera fila. La lectura trata del *poder judicial*. Al concluirse, profesor pregunta al grupo clase:

- ¿Cuál es la misión del poder judicial?

Cuatro chicas intervienen casi a la vez. Profesor incorpora sus términos y los vuelve a repetir. Enuncia otra pregunta:

- ¿Hay alguien que quede fuera del poder judicial?

Una alumna proporciona la respuesta. Profesor la repite en voz alta y escribe el término clave en pizarra. Está explicando señalando en la pizarra. Todos los alumnos están en silencio y escuchan. La mejor alumna (según dice el profesorado), plantea una pregunta al profesor desde su sitio. Profesor le responde. Alumna pone ella misma un ejemplo y le vuelve a cuestionar al profesor si eso sería correcto. Profesor le responde con una explicación. Una alumna de detrás interviene en voz alta en el tema que tratan su compañera y el profesor y aporta una reflexión aclaratoria. Profesor formula ahora una frase incompleta y para de emitirla para que los alumnos la completen. Casi todos los alumnos lo hacen a la vez. Profesor continúa la explicación. Ejemplifica haciendo referencia a los partidos políticos actuales y a las intenciones políticas del País Vasco. Los alumnos toman nota cuando surgen palabras claves que apunta el profesor en la pizarra. Hay un alumno en la última fila que está sentado solo y que no ha intervenido ni participado hasta ahora en nada.

Profesor se dirige al grupo clase y dice:

- Vale. ¿Lo han entendido?

Algunos alumnos hacen un gesto afirmativo con la pizarra. Profesor hace ahora referencia a lo que viene en el libro de texto. Los alumnos se sitúan en la página que él dice. Comienza a explicar la figura del *Defensor del Pueblo*. Pone ejemplos con la expropiación de carreteras entre la zona de Las Palmas y Guía. Varios alumnos intervienen espontáneamente para aportar datos sin que el profesor les haya preguntado. Éste va recogiendo la información que le dan, la repite y la incorpora a la explicación. Hace algunas pausas mientras explica. Lleva todo el tiempo de pie delante de la pizarra. Los alumnos le escuchan. Pero el de atrás sigue sin mostrar actitudes visibles de atención; ni siquiera tiene el libro encima de la mesa. En este momento profesor pregunta:

- ¿Lo han entendido?

Nadie contesta. Profesor verbaliza una recapitulación de lo que ha dicho sobre el *Defensor del Pueblo* y comienza ahora a hacer referencia al *Diputado del Común de Canarias*. Pide a los alumnos que anoten lo que está diciendo. Un alumno de la fila de atrás levanta el dedo y solicita al profesor que repita la última idea que ha dicho. Profesor lo hace. Luego cuestiona al grupo clase:

- ¿Alguna pregunta?

Una alumna elabora en alto una conclusión sobre lo que se ha explicado y pide al profesor que le diga si es correcto. Antes de hacerlo éste, una compañera le aporta una posible respuesta. Profesor la completa. Ahora dice:

- Si no hay duda vamos a leer un fragmento de la Constitución sobre lo que estamos hablando.

Se dirige a la alumna que más pregunta y le pide que lea. Ésta obedece. El resto de los alumnos parece que siguen la lectura en silencio, excepto el chico de atrás que estaba sin intervenir antes. El profesor está sentado encima de su mesa.

- Bien, para. ¿Dudas? -dice de repente el profesor-

Tres alumnas solicitan que se les aclare el significado de unos términos. Profesor lo va haciendo de uno en uno añadiendo ejemplos. Luego le dice al grupo clase:

- ¿Los demás están atendiendo?

Nadie contesta.

- Sigue Susana -le dice el profesor nuevamente a la misma chica que leía antes-

Un alumno plantea una duda. Profesor explica y otra compañera le añade un ejemplo. Dos alumnos, de los que apenas suelen intervenir, por propia iniciativa proporcionan también una ejemplificación a otros términos. Profesor incorpora a su explicación lo que han dicho. Vuelve a preguntar:

- ¿Han entendido este párrafo?

Ningún alumno responde. Profesor lee despacio un fragmento del libro. Intervienen varios alumnos poniendo ejemplos. Profesor incorpora a su discurso y añade otros ejemplos. Va a pizarra y escribe los términos claves. La alumna que leía le pone un ejemplo y le pide al profesor que le diga si concluyó bien con la idea. Profesor lo hace.

Ahora le pide a la mejor alumna que siga leyendo. Se hace así mientras el resto de los compañeros permanece en silencio. Al terminar profesor expresa:

- ¿Alguna duda?

Tres chicas, que han estado durante toda la sesión participando, cuestionan al profesor el significado de unos términos que se han leído. Profesor les aclara.

Se dirige ahora el profesor al grupo clase y les pide que hagan la actividad 6-2 del libro. Los alumnos comienzan hacerlo individualmente. Cuatro alumnas comienzan de repente a reírse entre sí.

- ¿Qué pasa? -les dice el profesor-

Ellas no dicen nada. Él se acerca a sus sitios unos instantes e interactúa verbalmente con ellas. Siguen riéndose. Profesor va ahora por las mesas. Se dirige al que no ha hecho nada durante toda la sesión. Le da un

libro (*parece que ese era su problema, el no tener libro*) y le explica algo en referencia a éste. El alumno permanece callado. Profesor se va hacia otro sitio y él comienza a leer el libro.

Dos alumnos están hablando en alto desde dos filas diferentes en que están situados. Profesor no les dice nada y sigue paseando por el aula mientras revisa lo que están haciendo. El de atrás vuelve a no hacer nada y comienza a hablar con el compañero más cercano.

Ahora profesor se dirige a pizarra y avisa:

- Vamos a dejar claro un concepto que creo que no está claro por lo que estoy viendo.

Comienza a explicar la diferencia entre *derecho y deber* en relación al tema de los votos. Concluye y vuelve a pasear entre las mesas. Un chico de atrás levanta el dedo y le pide al profesor que vaya allí. Lo hace e interactúa con él unos instantes. Sigue yendo entre las mesas.

- Como les veo muy afanados -comienza a decir ahora el profesor al grupo clase-, de aquí al final de clase terminen eso porque me lo voy a llevar.

Casi todos los alumnos hacen comentarios de protesta en voz alta. Profesor insiste:

- No importa si me lo dan en sucio.

- ¿Por qué no lo terminamos y lo corregimos aquí? -propone una alumna-

Profesor ignora el comentario y continúa caminando por el aula mientras ojea las producciones. Los alumnos están en silencio y trabajan individualmente. Aunque el de atrás sigue sin hacer nada. Dos alumnos han levantado el dedo y le han pedido al profesor que vaya a sus sitios. Éste acude. Suena el timbre. Profesor dice al grupo clase:

- Tengan cuidado con la redacción de lo que escriben. Recogeré los ejercicios el jueves.

Los alumnos comienzan a guardar el material. Profesor también. Todos salen.

### *Jueves 27 de Abril de 10-11 h. (Sesión 33HS6)*

El profesor entra en el aula. Hay 25 alumnos; aún se encuentran fuera de su sitio, pero él va directamente a su mesa y se dirige a ellos en tono pausado (*los alumnos se van sentando poco a poco*). Les comenta que abran una página del libro y manda a una alumna (*de las de atrás*) a leer un fragmento de una lectura (*Tema: Problemas Sociales. Los Derechos de la Constitución*). Están sentados por parejas.

Mientras la alumna lee, los demás escuchan en silencio. Un alumno habla bajo con otro. Profesor los manda a callar:

- ¡Shhhhh!

Alumnos se callan inmediatamente. A medida que manda a distintos alumnos a leer un fragmento, va explicando su significado. Pasea por el aula. Los alumnos lo escuchan con atención.

Varios alumnos de primera fila plantean interrogantes sobre lo leído. Profesor responde a todos y felicita si lo que cuestionan es correcto:

- ¡Claro, muy bien!

Al leer un alumno el último párrafo del texto, le pregunta el profesor:

- ¿Qué le pasa a la protagonista...?

Los alumnos contestan casi a la vez. Profesor se ríe y sigue explicando. Continúa dando paseos por el aula. Algunos alumnos quieren hablar, e insistentemente levantan la mano para que se les dé permiso. Profesor les da la entrada y ellos intervienen. Profesor escucha y contesta a sus preguntas y dudas.

Se establece un debate entre ellos (*el ambiente es muy participativo, parece motivarles mucho este tema*) donde cada uno expone sus propios planteamientos sobre algunos casos concretos (*inmigración, maltrato familiar...*) Profesor anima constantemente a los alumnos para que den su opinión:

- Y tú Cristina, ¿qué piensas? ¿Ustedes creen que...?

Hay dos alumnas que permanentemente quieren hablar.

Cuando los alumnos se dirigen al profesor, lo tratan de "usted" (*a pesar de que sea joven*). Profesor intenta que los alumnos discutan y elaboren algunas soluciones para esas situaciones de las que se han hablado:

- ¿Qué se podría hacer para...?

Profesor hace alusión a los medios de comunicación. Casi todos quieren intervenir cuando recurre a ese tema. Profesor escucha y le corta la palabra a algunos de ellos para darle la palabra a otros que también quieren participar. A través de la selección de preguntas, es el profesor el que lleva las riendas del debate: él es el que dice siempre cuándo hay que pasar de caso y qué hacer con esa información. Las intervenciones de los alumnos



no siempre son correctas desde el punto de vista del dominio del tema de los Derechos Constitucionales. Profesor aclara cuando surgen confusiones.

Una alumna expresa su opinión en alto, pero ataca claramente un principio de la Constitución. Profesor contesta:

- ¡Hay que tener mucho cuidado en cómo se dicen las cosas!

A partir de ahí, se establece un diálogo muy acalorado entre los alumnos y el profesor, y los alumnos con ellos mismos.

Profesor trata de defender su opinión al igual que los alumnos, pero muchas veces se ve mermado hasta que decide cortar el debate:

- ¡Bueno, pasemos al siguiente caso! ¡Por ejemplo, imagínense a Saulo, un cubano que vive aquí en Canarias...!

Toca la sirena y los alumnos comienzan a recoger sus pertenencias, algunos todavía están hablando con otros alumnos. Profesor recoge sus cosas y se marcha.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
<b>Centro</b>	III
<b>Curso</b>	4º ESO
<b>Área</b>	Matemáticas

### *Jueves 30 de Marzo de 1-2 h. (Sesión 34MS1)*

*Al ser la primera sesión de registro, no se hacen anotaciones hasta pasar los primeros 15 minutos de clase.*

El profesor está de pie en pizarra y está comprobando, dirigiéndose verbalmente al grupo clase, si hicieron bien los ejercicios:

- ¿Todos lo hicieron bien?

Nadie contesta y añade "éste no hace falta hacerlo en pizarra".

Ahora pregunta al grupo clase:

- ¿Quién hizo el segundo problema?

Los alumnos hablan un poco entre sí pero no contestan claramente a la pregunta. Profesor decide plantearlo él en pizarra. Pide a una alumna de atrás que se lo dicte. Conforme lo hace él va escribiendo los datos y la forma de hacerlo. Advierte que es igual que el otro que hicieron. El alumnado está en silencio. Parecen atentos, pero una chica de atrás está echada sobre su cabeza encima del pupitre dibujando cosas ajenas a las tareas de clase.

Profesor termina el problema de pizarra y le pide a los alumnos que se formen los grupos. Una chica le recuerda que estaban el otro día de dos en dos. Profesor le dice "bueno". Ahora pregunta al grupo clase quién hizo ese problema. Levantan el dedo cinco alumnos. Les dice que se pongan en un grupo juntos para que comprueben los resultados y comenten posibles causas de diferencias y que él luego irá hacia ellos y si lo tienen bien les pondrá otro ejercicio.

El grupo clase modifica su distribución espacial y se colocan formando estas agrupaciones:

En uno de los grupos de atrás hay dos chicas. Una de ellas está con los auriculares puestos y está escribiendo la letra de una canción. El resto de los alumnos de cada grupo está escribiendo y hablando entre sí sobre la forma de resolver el problema.

El profesor comienza a ir a cada grupo. Permanece unos cinco minutos en cada uno. Después de pasar por tres de ellos, se dirige al avanzado de cinco. Le ha mandado otro problema.

La chica que está con la de los auriculares ha comenzado a hacer sus ejercicios. Pide el libro a la compañera de otro grupo. Ni ella ni la de auriculares lo tienen. Le pregunta a grupo de delante. Se levanta y copia

lo que hacen ellos. Se lo lleva a su mesa y le dice a la de auriculares que lo copie. Ésta lo hace. Profesor no interviene. Está explicando en la mesa de otro grupo.

Un chico del grupo de tres de delante se levante y se pone en un grupo de dos. Profesor sigue en otro grupo explicando. No ha intervenido en ninguna de las situaciones anteriores.

La chica del grupo de dos de atrás vuelve a levantarse y va a otro grupo a pedirle los datos del problema y copiarlos. Profesor no interfiere.

Dos alumnos de diferente grupo llaman al profesor. Profesor termina explicación del grupo donde estaba y acude a uno de los que le solicitaban.

*Lo que más hacen entre los miembros de cada grupo es comprobar los resultados obtenidos.*

Una alumna del grupo donde están los mejores se levanta y se dirige hacia el profesor a plantearle una duda. Profesor responde y va al otro grupo que le había llamado.

Una chica del grupo donde están los mejores va hacia la pareja de la chica con auriculares. Interactúa con una de ellas y le explica problema. Se va y la que atendió le da a la compañera de auriculares el problema para que lo copie. Ésta lo hace pero sin dejar de oír música en sus auriculares.

*Quedan 15 minutos para terminar la clase.* Ahora el profesor se dirige a la pareja de chicas con auriculares. Ha estado todo el tiempo, fundamentalmente, con los grupos de las primeras filas. Cuando lo hace dice en alto:

- Esta gente cuando no me llama... ¡algo raro pasa!

Alumnas no dicen nada. Se quita los auriculares la que lo llevaba. Profesor mira el cuaderno y les pregunta:

- ¿Lo hicieron ustedes? Qué raro que todos tuvieran dudas y ustedes no...

Alumnas no contestan. Profesor les dice:

- ¿Qué es lo que no saben hacer?

Una de ellas indica algo. Profesor comienza a explicar mientras les va lanzando preguntas de control. Ellas contestan buscando en el libro. El profesor espera siempre sus respuestas antes de continuar. Son preguntas de conocimiento y de respuesta corta. *Su tono es paciente y respetuoso.*

El resto de los grupos trabaja. Hablan entre ellos sobre el problema. Una alumna del grupo de atrás lleva tiempo de pie sin participar con sus compañeros. Profesor no le ha dicho nada.

Una chica de otro grupo se levanta y va hacia el profesor a plantearle una duda. Éste le contesta desde el grupo donde está. Mientras, una de las alumnas de ese grupo continúa resolviendo las tareas del problema. La otra mira y no escribe. Profesor termina de resolver duda a la que vino y continúa con la explicación a esta pareja. Cuando alguna responde correctamente, él incorpora su información a la explicación y continúa. Profesor ante una pregunta que no responden les dice:

- ¡Si es lo que tienen aquí (*les señala el cuaderno suyo*) copiado de no sé quién...!

Las dos chicas se ríen. Él continúa con la explicación.

El resto de los grupos continúa hablando entre sí sobre la solución de los problemas mientras hacen anotaciones. Una chica se ha incorporado a otro grupo que no era el suyo.

Dos chicas de otros grupos se han levantado y esperan de pie con la libreta en la mano a que el profesor termine con esta pareja. El profesor sigue interactuando con ésta. Les dice ahora:

- Si no saben esto no es porque no lo comprendan sino porque no estudian.

Las chicas se ríen. El profesor se va. Una de ellas le pide a la compañera unos datos del problema que le faltan.

Profesor va a pizarra y le dice al grupo clase que si no les da el mismo resultado que pongan el de él, que ese es el acuerdo. Un alumno contesta:

- No profe, ese no es el acuerdo.

Todos los alumnos se ríen.

Profesor explica el redondeo de decimales. Avisa que por eso no da igual a todos el resultado. Recuerda que eso lo tienen que tener siempre en cuenta.

Todos los alumnos comienzan a recoger. El profesor dice en voz alta los ejercicios que deben hacer para mañana. Suena el timbre. Dice que la tarea es leer una página y que va a preguntarla.

*Viernes 31 de Marzo de 9-10 h. (Sesión 34MS2)*

Profesor entra en el aula, (*hay un ratio de 20*) donde los alumnos se sientan en filas de uno, y va directamente a su sitio. Saca varios papeles y comienza a pasar lista, mientras, los alumnos aún no se han sentado en sus sitios y hablan muy alto.

Profesor hace gestos desagradables con la cara y manda a callar:

- ¡Shhhhh! , Hoy es el último día que trabajamos en grupo, así que...¿vale? (*Quiso decir que ya que era el último día, que se portaran bien y se callaran*).

Antes de terminar de pasar lista, profesor dice en alto:

- Se van a poner en grupo y a seguir haciendo los ejercicios. ¡Ah!, por si no da tiempo, marquen los ejercicios para el próximo día.

Algunos alumnos están callados y sentados, pero la mayoría permanece de pie o en otros pupitres distintos al suyo y hablando; muchos alumnos no lo están escuchando.

Una alumna protesta enérgicamente:

- ¡Profe, no muchos, que tenemos cosas que hacer! (*El tema de hoy es la Geometría*).

Todos los alumnos que lo estaban escuchando, comienzan a protestar en alto y a darle la razón a la alumna que protestó.

Profesor se queda callado hasta que dice:

- ¡Shhhhh!, ustedes óiganme a mí y luego yo les oigo a ustedes.

Alumnos siguen sin hacer caso. Profesor tarda casi 10 minutos en conseguir que el grupo-clase mantenga silencio, ya que se dedican a hablar entre ellos y a levantarse constantemente de sus asientos. El ambiente es muy tenso.

Dos alumnas no paran de llamar al profesor por su nombre, pero él no les hace caso y comienza a marcar los ejercicios que quiere que hagan:

- Hacer los siete primeros.

Casi todos los alumnos protestan de nuevo, y comienzan a hablar unos con otros. Profesor permanece callado en su sitio. Cuando un alumno quiere manifestar su opinión con respecto a por qué marca tantos ejercicios, otro alumno lo corta. Esto pasa continuamente durante casi 5 minutos.

Los alumnos no respetan los turnos de palabra, el profesor los manda a callar, pero no lo consigue.

Profesor nuevamente les dice que se pongan en grupo, y mientras él habla de lo que van los ejercicios, los alumnos no le ponen atención y se dedican a ponerse en grupo. Hacen mucho ruido al arrastrar las sillas y las mesas, recogen los libros y el material, hablan de quién estará en el grupo... En este momento hay mucho ruido en el aula.

Una vez que los alumnos están sentados en sus respectivos grupos, profesor dice:

- Los que no han hecho los ejercicios se ponen juntos, y los que si los han hecho, se ponen juntos y van haciendo los que marco ahora. (*los grupos son desiguales, tanto en número de miembros como en tipo de alumno*).

Los alumnos vuelven a levantarse y comienza de nuevo el alboroto hasta que se pone cada uno donde el profesor les dijo.

Una vez sentados, hablan en voz alta. Profesor al ver que no es escuchado y que están hablando muy alto, les llama la atención elevándoles la voz.

Tres de los cinco grupos, comienzan a hacer los ejercicios marcados (*se ha tardado 30 minutos en llegar a esta situación*). Los otros dos están todavía sin saber lo que hay que hacer.

Profesor permanece, mientras los alumnos hacen los ejercicios, alrededor de los grupos de trabajo, pero está mucho más tiempo en los grupos de delante del aula. Profesor va explicando a nivel grupo las posibles dudas que les surgen, pero muchas veces tiene que salir a explicarlas a la pizarra para todo el grupo-clase. (*Eso sucede cuando la misma duda se plantea en más de un grupo*).

Mientras los alumnos trabajan en grupo, hablan, se levantan, se pasan material... Una chica de los grupos de atrás está oyendo música con un Walkman Profesor la ve y no le dice nada, ya que sigue a resolverle dudas a otro grupo.

Profesor en varios momentos, dice en voz alta comentarios como:

- ¡Recuerden que...!

Transcurre así casi todo el tiempo: los alumnos en grupo haciendo los ejercicios marcados y el profesor yendo por cada uno a resolver las dudas Va sobretodo por los grupos de delante. El ambiente entre los alumnos se percibe bastante participativo.

Profesor de vez en cuando hace preguntas de comprensión y anima a los alumnos a hacer bien los ejercicios:

- Verás cómo lo sabes, mira...

Finalmente suena la sirena y los alumnos recogen inmediatamente (*dos alumnas de detrás han recogido hace 5 minutos*). Profesor se queda en su mesa unos minutos a recoger sus papeles y luego se marcha.

### *Viernes 7 de Abril de 9-10 h. (Sesión 34MS3)*

El profesor entra en el aula y reparte unas hojas (*es un control corregido que hicieron días anteriores*). Se dirige de pie hacia ellos y les dice:

- Abran el libro por la página ... ¿se acuerdan del problema que vimos que está aquí resuelto? ¿Lo entendieron en su momento?

Tres alumnos contestan que sí. El resto calla. Profesor continúa:

- Tres días después hicieron otro problema de la página .... Bueno, pues ese fue el problema del control y ha sido un fracaso.

Un alumno interviene y le dice:

- Pero es que si te equivocas y tienes que corregir pierdes tiempo.

El profesor le contesta:

- No pierdes tiempo en entrar y se lo toman a cachondeo.

Varios alumnos intervienen justificando su resultado (*no se registraron bien los argumentos*). Profesor vuelve a intervenir:

- ¡Esto me demuestra que la mayoría no ha estudiado. Sólo han hecho lo que se hace aquí en grupos (*su tono es de enfado*).

Una alumna le pregunta por los demás problemas. Profesor no le contesta y continúa diciéndoles:

- Piden más controles para que no se acumule contenido y la mayoría los hace mal. ¿Qué hay que hacer? ¿Un control a la mitad del problema?... ¿Todos entendieron lo que pide el problema?

Dos alumnos contestan que sí. El profesor responde:

- Lo voy a hacer en pizarra porque ese "sí" lo llevo escuchando desde principio de curso.

Profesor se dirige a pizarra y comienza a hacerlo él y a explicar el proceso. Intercala preguntas del tipo: ¿están de acuerdo hasta aquí? ¿sí o no? ¿está claro eso? ¿eh? ¿se dan cuenta? ¿lo entienden?

Sólo contestan entre dos o tres alumnos. El resto permanece en silencio mientras copian lo que hace el profesor. Una chica (*la de los auriculares de sesiones pasadas*) está copiando una poesía en su hoja. Profesor no dice nada (*no se sabe si se da cuenta*).

Profesor interrumpe la explicación del problema. Se dirige al grupo clase y les dice:

- Ustedes no están haciendo los problemas.

Una alumna contesta:

- Mentira, yo los he hecho.

- Tú...¿pero quién más? Levanten la mano -dice el profesor-

La levantan siete alumnos. Profesor vuelve a intervenir:

- Y aún así estos siete ¿cómo no se dieron cuenta que era de relacionar tangentes?

El grupo clase no responde. Está en silencio. Profesor añade:

Si siete de veintidos hacen los problemas ya puedo imaginar lo que hace esta clase...

*Ha pasado media hora desde que comenzó a comentarles el resultado del examen. Ahora se gira hacia la pizarra y continúa explicando el problema. Termina de hacerlo y pregunta:*

- ¿Alguna duda?

No contesta nadie.

- ¿Se puede borrar? -les dice el profesor-... Entonces, hacer problemas en grupo no ha servido de nada.

Un alumno interviene:

- Yo creo que sí.

Otro añade:

- De algo ha servido.

- Aunque haya servido -responde el profesor- si ustedes no lo hacen en casa...

Nadie habla. Se produce un silencio de unos 30 segundos. Parece que nadie se atreve a hablar.

El profesor le pide a una alumna que recoja los controles. Él se dirige al grupo clase y les dice:

- Estaba marcado el ejercicio tres. ¿Alguien lo intentó hacer?

Levantán la mano tres alumnos. A uno de ellos le pregunta:

- Vamos a ver Susana, ¿cuál es el seno de ... *(le hace una pregunta de conocimiento muy concreta)?*

La chica contesta correctamente. Profesor le dice al grupo clase:

- ¿Están de acuerdo?

Una alumna le hace una pregunta referente a la cuestión planteada y profesor le contesta. Ahora se dirige a otra que también lo hizo:

- ¿El seno y el coseno de 360, Diana?

Alumna contesta correctamente. Profesor le dice "bien". Ahora le dice al grupo clase:

- ¿El cuatro quién lo hizo?

Siete alumnos levantan la mano. Profesor los cuenta y vuelve a preguntar:

- ¿Y quién lo intentó y no sabía?

Un solo alumno la levanta. Profesor interviene enfadado:

- ¡Se lo tengo dicho! Si no lo entienden me preguntan.

En ese momento dice un alumno:

- Yo no lo entiendo.

Otro dice también:

- Yo tampoco.

Profesor contesta con cara seria:

- Ahora que yo lo digo ¿no?

Le pide a uno de estos alumnos que lea el enunciado del problema y comienza a interactuar con él mientras lo explica. El otro comienza a hablar con el compañero. Profesor le dice:

- ¿Estás escuchando o haciendo otra cosa? ¡Cómo vas a entender!

Alumno se calla y profesor continúa explicación. Al terminar se dirige al grupo clase y pregunta:

- ¿Lo entienden ahora? ¿Están de acuerdo todos?

Al que se lo explicó contesta que ahora sí lo entiende y tres alumnos dan un sí.

El profesor le dice al alumnado ahora:

- Terminó de explicar lo que queda de este tema y corregimos las dudas luego. Ayer vimos "xxx" *(enuncia el título de lo tratado)* ¿Todos lo tienen claro?

Contestan afirmativamente tres alumnos.

- Ahora veremos "xxx" *(enuncia el título de lo que se va a dar)*. Esto tienen que hacerlo con calculadora ¿Todos la tienen?

Los alumnos comienzan a buscarla y sacarla. La chica de atrás continúa copiando poesías desde su sitio. Profesor no dice nada. Comienza desde pizarra a explicar. *Su ritmo de habla es pausado*. Intercala preguntas tipo "¿vale?" "¡eh!". Al llegar al final pregunta a los alumnos cuánto les da esto en la calculadora. Cuatro alumnos contestan. Profesor interactúa con ellos. Están comprobando los resultados que dan las diferentes calculadoras. Un trío de alumnos se junta y se dedican también a comprobar datos de la calculadora. Profesor habla con otros dos chicos de lo mismo. El resto del grupo clase habla entre sí en murmullo. Ahora el profesor se dirige al alumnado y les dice:

- Hay un problema. Les da diferentes datos porque las calculadoras tienen diferentes métodos.

El trío y la pareja con la que hablaba el profesor continúa haciendo comprobaciones con la calculadora. El profesor se dirige a la mesa de uno de ellos. El resto está hablando entre sí de otras cosas. Ahora el profesor eleva la voz y advierte:

- Bueno, ¿ya todos lo saben hacer?

Tres alumnos dicen que no. Profesor va hacia ellos. La chica de la poesía está charlando con la compañera. Profesor está yendo individualmente a cada alumno que dijo no entender. Allí comprueban los datos que arrojan las calculadoras y cómo se ha llegado a ello. Otro alumno ha levantado el dedo para que se lo explique. Profesor le dice "ahora voy". El resto del alumnado charla entre sí de otros temas. Suena el timbre. Salen todos. El profesor les dice:

- ¡Aún no se vayan...! Bueno... después les doy una fotocopia.

Todos salen. Él se queda con la última chica que dijo no entender.

*Martes 25 de Abril de 10-11 h. (Sesión 34MS4)*

Profesor entra en el aula (*el ratio es de 21*) y se dirige a los alumnos, los cuales se disponen en filas de 3, 4 y 6 personas. El tema a tratar hoy es la resolución de dudas de Trigonometría, que abarcó casi los 50 minutos que dura la sesión.

La mayoría de los alumnos está de pie. Profesor les recuerda que el viernes habrá un examen y que van a dedicar la sesión de hoy a resolver dudas sobre el mismo.

Alumnos alborotados hablan a la vez que el profesor, por lo que el profesor eleva la voz y repite de nuevo lo que van a hacer hoy.

Una alumna (*de las de delante*), le sugiere que si se ponen en grupo. Profesor dice:

- No, el último día fue el del otro día.

Alumna regatea. Profesor finalmente cede. Alumnos se alborotan y comienzan a cambiarse de sitio para ponerse en grupo.

Profesor al ver tanto escándalo, aclara que es para resolver dudas y hacer ejercicios para lo que se tienen que poner en grupo, no para hablar.

Los grupos que finalmente salen están formados por niños con niños y niñas con niñas. (*El profesor no ha dicho en ningún momento cuántos alumnos deben estar en cada grupo, ni quienes...*).

Profesor nuevamente manda a callar:

- ¡Shhhh!, señores, si ustedes no se lo toman en serio, no hay nada que hacer.

Los alumnos se levantan, hablan, comen chicle, gritan, dan palmadas, se prestan material...

Los alumnos se sitúan en grupo y profesor va resolviendo las posibles dudas que surgen, aunque primero pregunta:

- ¿Tienen dudas para el examen?

Alumnos no contestan. Profesor añade:

- Tienen un examen pasado mañana y hoy no tienen dudas... ¡parece mentira!

Alumnos no le hacen caso y comienzan a hablar entre ellos (*el ambiente es bastante distendido, teniendo en cuenta que no hacen caso al profesor*).

Profesor llama la atención y dice que atiendan porque va a explicar un problema. Profesor añade:

- Los que se lo saben, que trabajen en silencio, y los que no, que atiendan.

Profesor manda a una alumna (*de atrás*) a que lea un problema, mientras, él lo dibuja en la pizarra (*de una forma gráfica*).

Profesor pide a la alumna que lo resuelva, pero lo hace mal y otra alumna la corrige. Profesor no dice nada y sigue explicando el problema a esta última:

- 4 y 6 ¿no? ¿Lo puedes hallar con eso? ¿Podría hallarse ese ángulo? -dice el profesor-

- Sí, pero yo lo hice de otra forma y me dio lo mismo.

- Sí, sí, no te digo que no, cada uno lo hace como quiere.

Alumna está en silencio.

Profesor se dirige al grupo-clase:

- Si no se les ocurre, lo hacen por aquí, que es más corte ¿vale?

Alumnos lo intentan en sus cuadernos.

Profesor sigue con el problema:

- ¡Bien! Ahora el problema es hallar la longitud BD, ¿Qué harían?

Profesor sigue explicando el ejercicio, pero él siempre hace las preguntas y los alumnos no siempre contestan.

Sigue la sesión con la corrección de ejercicios para el examen, pero siempre es una sola alumna la que contesta bien a casi todas las preguntas planteadas por el profesor.

Han pasado casi 45 minutos, y el profesor decide no explicar ningún ejercicio más en la pizarra. Profesor va por los grupos viendo cómo van trabajando.

Casi todos los grupos hablan del examen y de los posibles ejercicios que pueden salir, sin embargo, dos grupos no están atendiendo al tema propuesto, sino que se dedican a hablar entre ellos de temas más personales. Dos alumnas (*de los grupos de la última fila*) juegan con su móvil en lo que el profesor pasa por los grupos. Profesor no se da cuenta y las alumnas siguen jugando hasta la finalización de la clase (*Profesor pasó sólo una vez por ese grupo, y fue al comienzo de la sesión*).

De repente, profesor va hacia la pizarra y dice en alto:

- Atiendan, que siempre se equivocan despejando.

Alumnos atienden (*menos las dos alumnas del móvil*).

Profesor explica en la pizarra un fragmento de un ejercicio. Mientras, los alumnos dejan de atender y hablan entre ellos. Profesor no dice nada y sigue explicando.

Finalmente profesor da una pauta importante para que los alumnos hagan el ejercicio:

- Esto es para ahorrar tiempo y trabajo ¿vale?

Alumnos atienden y profesor da por concluida la sesión.

Todavía no ha sonado el timbre y el profesor está recogiendo sus cosas. Alumnos comienzan a recoger.

Suena el timbre y los alumnos y el profesor salen del aula.

### *Viernes 28 de Abril de 9-10 h. (Sesión 34MS5)*

Profesor entra en el aula y se dirige a los 19 alumnos que hay. Aún no están en sus pupitres. Les dice que los va a cambiar el examen previsto para hoy.

Los alumnos se alegran muchísimo (*se ponen a levantarse, a gritar...*)

Profesor comenta que el examen real es el martes que viene, pero que hoy va a hacer uno para ver lo que hubiera pasado si lo hubiera hecho realmente hoy.

Una alumna (*la que siempre contesta bien a las preguntas del profesor*), dice que ella si que ha estudiado, y que le molesta que cambie el examen.

Profesor contesta:

- No importa, así te quedarás sin dar golpe el fin de semana.

Alumna se queda tranquila y asiente con la cabeza.

Profesor dice que va a comenzar el examen. Alumnos se separan y se ponen en fila de uno, profesor en la pizarra explica el ejercicio que quiere que hagan.

Alumnos en silencio hacen el examen. Primero copian el ejercicio escrito en la pizarra y luego lo hacen en folios.

Cada alumno se dedica a su examen. No hablan.

El tipo de examen que hacen es: ejercicios de Trigonometría basados en casos reales (*Ejemplo: Hallar la altura de una torre*).

Mientras los alumnos van haciendo el primer ejercicio, el profesor va deambulando por el aula, e incluso ayuda y resuelve dudas a algunos alumnos (*los que se la piden*).

La primera en hacer el ejercicio marcado es la alumna que protestaba porque ella si había estudiado, tardó 6 minutos en hacerlo, y el último alumno fue uno de la última fila que tardó 20 minutos en hacer ese ejercicio.

(*Parece ser que las instrucciones del examen ya están dadas previamente: no hablar, situarse en fila, le pueden hacer preguntas al profesor...*)

La alumna que terminó la primera, le enseña el problema al profesor, a lo que él contesta:

- ¡Muy bien! Recuérdame que te ponga nota en el cuaderno (*se refiere al suyo de profesor*).

Cuando se lo entrega al profesor, se espera en su sitio hasta que los demás terminen, y se dedica el resto del tiempo a decirle a su compañera de al lado cómo se hace el ejercicio.

A medida que los alumnos van haciendo el ejercicio, profesor va a su sitio, se lo revisa y les dice "bien" en voz alta. Los alumnos no le prestan apenas atención a la revisión y se dedican a mirar alrededor, al aula.

Profesor ahora dice al grupo clase en alto:

- ¡Ven como ustedes cuando estudian...!

Algunas alumnas le levantan la mano para que les resuelva sus dudas. Profesor lo hace.

Las alumnas que van peor en matemáticas (*según el profesor*), se sitúan aparte, en una esquina de la clase. Una de ellas tiene puesto un auricular de un Walkman (*la misma que en la sesión del viernes 31 de Marzo*) mientras copia los apuntes de Lengua de otra compañera. Profesor no se percató de esto y sigue alabando al grupo clase:

- ¿Ven como ustedes si quieren, sacan las cosas bien?

Casi todos los alumnos han terminado. Conforme lo hacen, van hablando entre ellos y virándose para atrás. Profesor no dice nada, sólo se dedica a las dudas de los que no han hecho el ejercicio acudiendo a la mesa de cada uno.

Las preguntas que hacen los alumnos son del tipo:

- ¿Y esto de dónde sale?

Una vez que el profesor se da cuenta de que muchos alumnos ya han terminado el primer ejercicio, les marca otro, pero esta vez no lo escribe en la pizarra, sino que lo saca del libro de texto.

Los alumnos protestan un poco y luego se ponen a hacerlo:

- ¡Por favor, en voz baja, si no, dejamos esto y nos ponemos a dar clase! -dice el profesor-

Los alumnos no hacen caso y siguen hablando entre ellos.

De pronto, dos alumnas dicen que no pueden hacer el ejercicio del libro, porque no tienen libro.

Profesor se queda un instante mirándolas con cara extraña, hasta que otra compañera les dice:

- No se preocupen, yo les dejo el mío.

Se ponen de dos en dos. El profesor se gira tranquilo y sigue mirando individualmente a los alumnos cómo hacen el ejercicio.

Por último, el profesor se dedica a explicar en la pizarra, lo que no entienden algunos (*a su alrededor tiene 4 alumnos*).

Profesor se da cuenta de que son muchos los que no entienden y decide explicarlo para todos.

A todo esto, hay todavía algunos alumnos que todavía están haciendo el primer ejercicio (Estos alumnos ni miran al profesor, siguen haciendo su primer ejercicio).

Profesor dice:

- ¡Shhhh!, atiendan.

Los alumnos se callan. Profesor añade:

- Este cateto... ¿sabe todo el mundo cómo se halla?

La mayoría de los alumnos contesta a la vez:

- Sí.

Todos menos la chica del Walkman se ponen donde se ve la pizarra. Ésta se ha pasado todo el rato copiando apuntes de Lengua de otra alumna.

(*Todos los alumnos llaman por su nombre al profesor menos la alumna del Walkman que lo llama "profesor"*).

Profesor sigue resolviendo dudas hasta que toca la sirena.

Los alumnos que acabaron los dos ejercicios, salen fuera, y los que no se quedan unos minutos más.

Finalmente entrega el último alumno y el profesor recoge sus cosas y se marcha.

### *Jueves 4 de Mayo de 1-2 h. (Sesión 34MS6)*

Profesor entra en clase y comienza a repartir unas fotocopias (*suponemos que son controles ya corregidos por los comentarios de los alumnos*). Todos están hablando entre sí. Profesor se ha detenido a hablar con un alumno de primera fila. Ahora se dirige al grupo clase y les dice:

- ¡A ver!, ¿trajeron el libro de tercero?

La mayoría de los alumnos contestan con un "no" prolongado. Un alumno dice:

- No lo dije.

El profesor no dice nada, está de pie detrás de su mesa. Dos alumnos se levantan y van hacia él a comentarle algo. Profesor habla unos instantes con ellos. El grupo clase habla en alto entre sí. Termina y les dice a todos:

- ¡A ver!... ¡Shhhhh! ¡Cállense! ...¡A ver! ¡Cierra la puerta! (*le dice a un alumno*) ¿Nadie tiene el libro de tercero aquí?

Uno sólo levanta la mano. Profesor comenta:

- ¿Sólo uno?

Todos están hablando entre sí en alto. Profesor dice en voz alta y fuerte:

- ¡¡Cállense ya!! ¡Ya está bien!...¿Quién no puede conseguir el libro de tercero y quién lo puede conseguir?

Varios alumnos levantan el dedo. El profesor se dirige al grupo clase y comienza a repartir fotocopias, pero advierte:

- Esto es sólo para los que no tienen libro de tercero. Les dije que la estadística se daría por el libro de tercero.

Le entrega a casi todos los alumnos una fotocopia. Mientras, todos ellos hablan en alto entre sí. Un profesor del Instituto se asoma de pronto por la ventana y llama al profesor. Éste sale del aula unos instantes. Todos los alumnos siguen hablando en alto entre sí. El profesor vuelve al aula y le dice al grupo clase.



- ¡A ver! ¿Cuántos libros de 3º hay ahora aquí?
  - Uno -contesta un alumno-
  - Maravilloso... (*desde el comienzo de clase han pasado ya 15 minutos*)
- Profesor se queda callado y mira sus apuntes. Ahora le dice al grupo clase:
- ¿En cada grupo de clase hay por lo menos una fotocopia?
- Profesor se acerca a las mesas para comprobarlo. Los alumnos hablan entre sí. Profesor les manda a callar con un "¡shhhhh!" y deja una fotocopia donde ve que falta. Al terminar le dice a todo el alumnado:
- ¡Shhhh!... A ver, los temas que vamos a dar ahora tenían que verse en tercero y no se vieron. Como en 1º de Bachiller lo darán, es conveniente tener una mínima base. No es complicado. El tema es corto y es mayormente teórico. Tienen que entenderlo, si no es así lo aprenderán de memoria...Así que ahora se lo leen y desde que tengan dudas levanten el dedo.
- Todos los alumnos están callados escuchando. Tienen la fotocopia en mano. Uno de ellos pregunta en viva voz:
- ¿Este tema es importante?
  - Importantísimo -contesta el profesor- A ver...¿quién lee?
- Varios alumnos levantan el dedo. Profesor elige a uno de ellos. El alumno comienza a leer en voz alta. Resto escucha y calla. El profesor interrumpe la lectura e intercala explicaciones. Pone ejemplos tales como "cuando se fabrican zapatos se interesan por hacer estudios estadísticos para ver qué número abunda"...Todos callan. El profesor pasea entre la primera y segunda fila.
- Se repite el proceso de leer y el profesor para la lectura e intercalar explicación. En un momento dice después de explicar él:
- Vuelve a leer lo que es población y muestra a ver si lo ven claro ahora.
- Alumno lo hace. Ahora les pregunta al grupo clase:
- ¿Alguien podría ponerme un ejemplo de cuál sería la población y la muestra?
- Interviene una alumna de atrás (*de las más atentas y participativas*). No acierta con su ejemplo. Profesor le dice "no, no..." Le hace preguntas de comprensión al grupo clase. Algunos contestan. Manda a leer otra vez al chico. Les pone ejemplos del tipo "jugadores de fútbol ¿cuál sería la muestra y población?" Él lo explica. Pregunta al grupo clase:
- ¿Lo entienden?
- Una sola alumna contesta que sí. Él continúa explicando. Vuelve a decir:
- ¿De acuerdo? ¿Alguna pregunta?
- Nadie dice nada. El profesor le dice al chico lector que continúe leyendo. Todos están en silencio. Profesor interrumpe lectura para volver a aclarar los términos anteriores de "muestra y población". Vuelve a decirle al alumno lector "venga, sigue...". Interrumpe nuevamente la lectura. Pregunta al grupo clase:
- ¿Está claro lo que es "variable"?... En el ejemplo de los jugadores ¿cuál sería la variable?
- Contesta la chica que otras veces estaba con los auriculares. Profesor no le dice nada (*suponemos que la respuesta fue correcta*). Profesor pide al alumnado si saben ponerle otro ejemplo ellos. Intervienen dos alumnos. El profesor repite lo dicho por cada alumno. Se dirige al grupo clase y dice:
- ¿Entonces está claro? Repite la última frase -le dice al chico lector- y lee más despacio que no se están enterando de lo que es.
- El profesor, sin dejar que el alumno siga leyendo, vuelve a retomar la explicación. Pide ejemplos nuevos de "variables". Intervienen dos alumnos aislados. Él repite lo que han dicho. De repente, después del ejemplo puesto por uno de los alumnos dice:
- Perdón, ya me confundí...¡Ah, no! ¡Sí, sí...!
- Los alumnos no le dicen nada. El lector continúa leyendo. Se produce una nueva interrupción del profesor para explicar. Un alumno hace esta pregunta:
- ¿El número de ordenadores que se venden puede ser una variable cuantitativa?
- El profesor le contesta dándole una explicación. Dos alumnos hacen otra pregunta y el profesor les explica. Ahora le dice al grupo clase.
- ¿Está claro lo que es una variable cuantitativa pero discreta? ¿Alguien me pone un ejemplo?
  - Un jamón -contesta una alumna-
- Todos los alumnos se ríen. El profesor no emite juicios de lo dicho y le da una explicación de si ese ejemplo sería el adecuado. El resto de los alumnos sigue riéndose. Ahora otro alumno pone otro ejemplo con el precio de la gasolina. Profesor le explica. Termina y le dice al grupo clase:

- Otro ejemplo podría ser la familia y el número de hijos. ¿Es discreto o continuo? Se puede tener dos o tres hijos pero no tres y medio.

Los alumnos se ríen. El profesor no dice nada y sigue explicación. Finaliza y dice:

- Bueno, hemos visto lo que es población, muestra, variable y ahora estamos viendo cómo pueden ser.

¡Sigue! -le dice al lector-

El alumno arranca a leer. Al terminar una frase le dice al profesor si sigue. Profesor le dice que no y se dirige al alumnado:

- ¿Eso lo entienden?

- No -dice una alumna-

El profesor lo explica y vuelve a pedir ejemplos de variables que no se puedan medir. Tres alumnos le ponen ejemplos. El profesor los escucha pero no hace ningún comentario a lo expuesto. Sigue explicando. Luego dice:

- No sé si esto es suficiente para que quede claro lo cualitativo y cuantitativo

Ningún alumno le dice nada. Se dirige a la pizarra y realiza anotaciones a la vez que expresa:

- Estoy escribiendo lo que hemos visto ¿Alguien piensa que falta algo?

- No -contesta un alumno-

- Sería conveniente que esto lo hicieran en casa -dice el profesor-. No copiarlo. Ayuda a ordenar ideas (*se refiere al esquema de llaves que está escribiendo en la pizarra*). ¡Sigue! -le dice al lector-

El alumno obedece. Vuelve a interrumpirlo aprovechando una pequeña pausa hecha por el lector:

- Espera un momento...

Y comienza a explicar dirigiéndose al grupo clase:

- Una vez que tenemos la información hay que ordenar los datos y a eso se llama "tabla de frecuencias".

Señalen dónde la tienen en fotocopia...

Continúa explicando. Intercala una pregunta:

- ¿Y cuál es la variable?

Contestan dos chicas. *Parece que no se aclaran bien con lo que dicen*. Profesor les dice que "no" y vuelve a retomar explicación dirigiéndose a pizarra. Hace anotaciones y le dice a las chicas que contestaron:

- ¿Está claro eso?

- Sí -contesta una de ellas-

- ¿Angeles? -le dice el profesor a la otra-

- Sí -le responde-

Continúa explicación en pizarra. El resto del alumnado está en silencio y miran la fotocopia que tienen en la mano. Profesor termina de explicar en pizarra y se dirige a todos:

- ¿Sí o no?

Pero nadie dice nada.

- ¿Sí? ¡Vuelve a leer todo otra vez! -le dice al lector-

El alumno lo hace. Al instante lo detiene e intercala una breve explicación (*unos cinco segundos*). Le manda a que siga leyendo. Vuelve a interrumpir:

- Esta frecuencia absoluta es la que aparece ahí ¿Cuál es? -le pregunta al grupo clase-

Le contestan tres alumnos. Profesor dice:

- ¿Vale?

Nadie dice nada. Le hace seña al alumno lector y éste continúa leyendo. Vuelve a detenerlo:

- Osea, que para hallar la frecuencia relativa...

Continúa explicando en pizarra y plasma allí la tabla que tienen en la fotocopia. Sobre ella explica:

- Entonces, según la definición de Antonio (*es el alumno lector*) ¿qué es lo que hay que hallar?

Nadie dice nada. Profesor repite:

- Vuelve a leerlo.

El alumno lo hace. Profesor añade:

- ¿Qué hay que hallar?

Contesta un grupo de alumnos. El profesor incorpora a su explicación la respuesta y continúa en ella haciendo uso de la pizarra. Todos están en silencio. Profesor les dice:

- ¿Sí o no?

Nadie contesta. Profesor repite la explicación en la pizarra y la resume. Al llegar a un resultado interviene un alumno y dice:

- Da 17.

- ¿Seguro? -pregunta el profesor-
- No, da 40 -responde otro alumno-

Profesor hace gesto de duda en la pizarra. Le pregunta a uno de los que dieron el resultado (*que está sentado en primera fila*):

- ¿Cómo lo hallarías?

El alumno responde. *Parece no dar la respuesta adecuada*. Profesor le dice:

- No... no.
- ¿Eso por qué? -se interroga el alumno-
- Léelo -contesta el profesor-

Profesor y alumnos de primera fila siguen interactuando a partir de la resolución de los datos que faltan. Dos alumnos de atrás también intervienen. El resto está en silencio. La chica que se ponía los auriculares el otro día está en silencio sin hacer nada pero sin mantener la mirada y la atención a lo que se dice y se hace en pizarra.

El profesor se dirige ahora al grupo clase y dice:

- Bueno, lo dejamos. ¿Han copiado el esquema ya?
- Sí -contesta un grupo numeroso de la clase-
- ¿Lo van a hacer algún día?
- Sí -vuelve a decir la mayoría de los alumnos-
- No digo que lo copien sino que lo hagan.
- Profe, ¿corrigió los exámenes? -dice en alto una alumna-
- No, pero podemos resolver el examen en lo que queda (*solo quedan 10 minutos para finalizar*).
- ¡No, no! -dice la mayoría de los alumnos en alto-
- Sí, porque hay que aprovechar el tiempo. A ver...un voluntario a pizarra

Varios alumnos levantan la mano y dicen "yooo". El profesor dice de nuevo:

- ¿Quién quiere salir?

Mira a los que quieren hacerlo y se dirige a una chica:

- ¡Venga tú, rápido, Paula!

Sale la alumna hacia pizarra. Profesor le escribe los datos del problema. Termina y le dice:

- A ver, la primera pregunta...¡cállense! -le dice al grupo clase que está hablando en voz alta formándose murmullo- ...

El profesor se va hacia atrás y desde allí comienza a leer en alto aspectos del problema. La alumna va escribiendo. Profesor intercala un "¡venga, rápido! Luego le dice a la chica que escribe:

- Bien, ¿y cómo se hace?

Interviene con respuesta un chico de primera fila. Profesor incorpora su aportación y le hace pregunta a la chica de pizarra. Ésta se piensa la respuesta. Lo hace por fin. Profesor repite su respuesta y le vuelve a preguntar. El resto de los alumnos está hablando en alto. Profesor intercala:

- ¡Shhhhh! ¡Atiendan! ¿Cuánto mide? -le pregunta a chica de pizarra-

Ésta responde una cifra. Profesor continúa desde atrás haciéndole preguntas que va respondiendo alumna de manera corta y escueta. Ahora se dirige al grupo clase y les dice:

- A ver, fíjense en el dibujo y vean que...

Continúa explicando y se acerca a pizarra a señalar. Bastantes alumnos han recogido ya sus materiales y están hablando entre sí. Profesor sigue en pizarra explicando. Suena el timbre. Todo se interrumpe y van saliendo los alumnos.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	4º ESO
Área	Lengua Castellana

*Jueves 30 de Marzo de 8-9 h. (Sesión 34LS1)*

Profesora se dirige a su mesa, se sienta y le dice a los alumnos:

- Voy a pasar lista y a pedir los ejercicios.

Todos los alumnos están sentados. Hablan entre sí en murmullo. Profesora los va llamando siguiendo el orden de la lista. Conforme lo hace se van acercando individualmente con una libreta. Profesora revisa las producciones unos instantes con el alumno delante y hace anotaciones. El alumno vuelve a sentarse. Al llamar a la chica que en otras clases suele ponerse los auriculares le contesta desde atrás:

- No los hice profe.

- ¿No hiciste nada? -insiste la profesora-

Alumna le contesta que sólo una parte y hace referencia a ello. Alumna no acude a la mesa y la profesora hace anotación en silencio haciendo gestos negativos con su cabeza. La alumna se pone a escribir desde su sitio (*está sentada en la última fila*). Profesora continúa llamando a los alumnos con el mismo procedimiento (*hay un total de 19 alumnos*). Varios alumnos están muy atentos escribiendo algo en sus libretas (*parece ser que es lo que van a enseñar a la profesora cuando les llame*). *Ha pasado un cuarto de hora en esta situación*. Ahora la profesora se dirige a los alumnos y les dice:

- Comencemos con el esquema. Era lo que urgía para el control.

Los alumnos hablan entre sí. Profesora señala a un alumno de primera fila y éste comienza a leer (*se trata de un esquema de literatura, que la profesora proporciona a los alumnos, pero con espacios en blanco para que ellos lo completen con el término adecuado*). Los compañeros dejan de hablar y están atentos. La profesora está sentada en su sitio. Un alumno dice:

- ¿Cómo?

Profesora repite el término e intercala una pequeña explicación. Una alumna de las de atrás le dice:

- Vaya un poquito más lento para ir repasando.

- Venga, vale -contesta la profesora-

Todos los alumnos están mirando su ejercicio individualmente y corrigiendo conforme va leyendo el alumno y aclara la profesora. Hay silencio. Ahora la profesora llama por su nombre a otro alumno de primera fila. El alumno lee lo que tiene hecho. Varios alumnos levantan mano para preguntar a la profesora por los términos que se deben poner. Profesora les contesta a cada uno. Lo hacen con orden. Un alumno le ha preguntado si no se podía poner de otra forma lo que acababan de decir y lee en alto lo que ha puesto. Profesora se lo hace leer de nuevo y le dice que sí. Excepto los alumnos que intervienen para leer o preguntar algo, todos los demás permanecen en silencio. Cuando el alumno que lee lo hace correctamente, profesora le dice "eso" y repite lo que ha dicho. *Pasan 15 minutos con esta dinámica*. Han sido cinco, tanto de primera fila como de atrás, los alumnos que han leído en alto lo que tienen. Es la profesora la que los ha llamado pero en ocasiones lo ha hecho porque tenían la mano levantada. Cuando alguien dice el término inadecuado, profesora le hace la pregunta al grupo clase. Son bastante los alumnos que responden. Una de las chicas que debía leer se detiene un poco sin contestar y una compañera dice en alto:

- ¡Venga, mi niña!

*Los alumnos son participativos. Hay espontaneidad en sus intervenciones. Ha habido un momento en que todos se echan a reír por el término que dice un alumno. La chica de los auriculares que dijo no haber hecho los ejercicios ha levantado varias veces la mano para intervenir y la profesora le ha dado entrada*. Las correcciones realizadas sólo se refieren a palabras claves que hay que poner en relación con la vida o la obra del personaje de literatura que están dando. No se hace ningún otro comentario, ni por parte de los alumnos ni de la profesora, que

se aleje del término que hay que poner en el esquema. Ella permanece sentada en su sitio y va mirando el libro conforme los alumnos intervienen.

Se ha terminado la corrección de los ejercicios anteriores. Ahora la profesora le dice al grupo clase:

- Vamos ahora a...

Y dice lo que se va a hacer. El grupo clase pasa las hojas de su libro. Un alumno le pide que le deje hacer otra cosa antes. La profesora le dice que sí y que si no lo ha hecho antes que tiene un minuto para hacerlo. Desde su sitio, la profesora nombra una palabra y pide voluntarios para que le digan el significado. Son bastantes los alumnos que quieren intervenir. Ella elige los que se ofrecen. Se seleccionan para cada palabra hasta tres alumnos. En ocasiones los alumnos dan significados diferentes y ella los acepta. A los que aciertan les dice "sí, vale". En todo momento llama a los alumnos por su nombre.

*Han pasado 10 minutos desde que se comenzó con esta actividad. Acaba de terminarse. La profesora les dice:*

- Vamos ahora a...

Y enuncia lo que van a hacer. *Vuelve a ser la corrección de otros ejercicios.* Una alumna hace un comentario (*que no llega a oírse desde el observador*) y la profesora y los alumnos ríen. Comienza a leer en alto una alumna. La profesora, desde su sitio, pide silencio diciendo "a ver... (*y gestualiza la señal del silencio con la boca y el dedo*)". Al terminar de leer la alumna, profesora le dice "está bien". Profesora nombra a otra chica y se repite el proceso. Al terminar la profesora le dice "vale". Se nombra otra tercera alumna. Lee. La profesora le dice "bien" al concluir. Una alumna levanta el dedo y le dice a la profesora que tiene otra cosa, que si lo puede leer. Profesora accede. Al terminar le dice "está bien". El resto de los alumnos está en silencio aunque en algunos instantes se producen algunas interacciones verbales entre parejas en voz baja que duran muy poco.

*Han pasado 5 minutos haciéndose la actividad anterior. La profesora vuelve a enunciar que se pasa a otro ejercicio. Le dice a un alumno:*

- A ver, lee la primera pregunta.

Alumno obedece. Profesora recuerda al grupo clase de lo que trataba el ejercicio. Alumno lee lo que ha hecho. Una alumna interviene voluntariamente para leer otra cosa diferente. La profesora le dice que tiene bien dos cosas (*le dice lo que es*) pero que le falta una. Un compañero lo dice en alto sin que nadie se lo haya pedido. Profesora le dice: "sí, eso es..." y repite lo dicho por este alumno. Ahora le dice al grupo clase:

- Bien ¿no? (*se refiere a lo que acaba de decir este último alumno*).

Varios alumnos dicen que sí. Un alumno interviene para leer otra cosa diferente. Profesora interactúa verbalmente con él desde su sitio. Al final dice al grupo clase:

- El que no lo tenga bien que lo corrija porque es así.

Vuelve a pedir que lo lean tres alumnos más. Conforme terminan de hacerlo les dice "correcto".

*Han pasado otros cinco minutos haciéndose la actividad anterior. La profesora avisa al grupo clase que van a corregir ahora la segunda pregunta. Llama a un alumno por su nombre y le contesta que no lo hizo porque no lo entendía. Llama a otro. Sale a la pizarra con la libreta. Profesora se levanta y se sitúa de pie al lado del alumno. Se dirige al grupo clase y les dice:*

- A ver, va a hacer el esquema pero no todos los esquemas son iguales.

Profesora explica posibles opciones sobre cómo se podía haber hecho el esquema. Revisa lo que han hecho los alumnos yendo hacia sus sitios. El alumno de la pizarra está escribiendo su esquema. Un compañero desde su sitio le dice que se le olvidó poner un acento. El alumno lo corrige. Otro alumno pregunta en voz alta que qué significa "sacristán". Una compañera desde su sitio se lo dice. El alumno de pizarra ha terminado. Profesora le dice:

- Ese está bien ¿Hacemos otro?

Profesora no espera respuesta y saca a otra alumna. Le recuerda que su esquema puede ser diferente y sin embargo estar bien. Alumna comienza a escribir en pizarra. Suena el timbre. Alumna dice en tono de sorpresa:

- ¿Eh? ¡Miiira! (*parece incomodarse porque se queda sin poder terminar su producción en pizarra*).

Profesora se dirige al grupo clase y dice en voz alta los ejercicios del libro que deben hacer en casa y traer el próximo día.

*Jueves 6 de Abril de 8-9 h. (Sesión 34LS2)*

*La sesión de hoy está dedicada a la realización de un control. Hay 20 alumnos. Son las 8:08 h. La situación espacial de la clase está cambiada. Están todos individualmente y de manera frontal hacia la pizarra. Hay cuatro columnas de mesas.*

La profesora está repartiendo unas fotocopias. Acaban de entrar dos alumnos más al aula. La profesora le dice al grupo clase:

- A ver, a partir de ahora no quiero una voz...

Los alumnos siguen hablando. La profesora repite:

- ¡No quiero una voz!

Los alumnos ya callan. Profesora interviene de nuevo:

- Leer bien la pregunta antes de contestar, que tienen tiempo. Fijense bien en la ortografía y presentación que hoy no lo he puesto ahí (*suponemos que en la fotocopia*) pero lo tengo en cuenta.

El grupo clase está en absoluto silencio. Profesora se dirige a su mesa y se pone de pie al lado de ella. Hace algunas anotaciones en esta posición. Una alumna la llama y profesora se dirige a su sitio. Permanece unos instantes allí e interactúa verbalmente en flojo con la alumna. Parece que no entiende muy bien una pregunta. Ahora pasea por el aula y le dice al alumnado:

- Ya saben que hoy no se pueden copiar porque tenemos doble vigilancia.

*Las preguntas del control están en la fotocopia. El alumnado escribe las respuestas en la misma hoja. Hay cuatro cuestiones planteadas referidas al movimiento del Realismo. Dos de ellas son: "Señala los antecedentes del realismo" y "Características del Realismo". Todos los alumnos tienen el mismo ejercicio.*

Han pasado justo nueve minutos desde que se entregaron las fotocopias y ya ha terminado la primera alumna. Levanta la mano, la profesora acude a su sitio y le retira la hoja del control. La alumna ahora no hace nada. Una pareja de alumnos se está pasando material. La profesora no dice nada.

Todos están callados. La alumna que terminó ha sacado sus apuntes y está leyendo en silencio.

Una segunda alumna termina el control. Han pasado catorce minutos desde el comienzo. A la vez terminan ocho más.

Dos alumnas de las que han terminado hablan entre sí en flojo estando una de ellas levantada. Profesora no le dice nada. Ésta está de pie junto a su mesa. Ahora le dice a alumna levantada:

- Eli...

Y le hace un gesto con la cabeza para que se siente. Alumna obedece. Profesora se dirige hacia ella y le dice algo en flojo. Cuatro alumnos de los que han terminado hablan en parejas de fila a fila pero en susurro. La profesora está de pie junto a su mesa. Un alumno ha comenzado a escribir tareas de otra materia. *El ambiente está tranquilo. Los que hablan son los que han terminado y lo hacen en susurro.*

Han pasado veinte minutos desde el comienzo del control y sólo un alumno sigue haciendo el control. Tres alumnas, una de ellas levantada, trabajan en grupo tareas de otra materia pero hablan en flojo. Dos de los que han terminado están quietos y callados en su sitio sin hacer nada. El resto habla en flojo. Otra pareja está haciendo tareas de otra materia. Una alumna se levanta a tirar un papel a la papelera. Otra a pedir material a un compañero y otro está hablando en susurro con dos compañeros. Profesora sigue de pie al lado de su mesa. Ahora se dirige al grupo clase y dice de manera muy suave:

- ¡Shhhhh!

Los alumnos mantienen un susurro en el aula. Profesora de pie junto a su mesa comienza a leer los ejercicios que han ido entregando los alumnos. Un alumno ha cambiado su silla y se ha puesto junto a una pareja. Entre los tres hablan de literatura. Otra alumna desplaza su mesa y la junta con otra compañera. Comienza a charlar en flojo.

Han pasado treinta y cinco minutos desde el comienzo del control y ya el último alumno entrega su ejercicio. Ahora el murmullo de los alumnos ha subido de volumen. La profesora sigue de pie junto a su mesa corrigiendo ejercicios. Dos alumnos se han levantado y se han puesto al lado de ella mirando. Cuatro alumnas han modificado su mesa y la ponen juntas como es la posición espacial usual del aula. Un alumno lanza un papel desde su sitio a la papelera. Profesora sigue en la tarea anterior. Son cinco los alumnos que la rodean mientras corrige. Hace comentarios con ellos.

La chica que se ponía los auriculares en otra clase le dice en alto a la profesora:

- ¿Seño, podemos salir ya?

Profesora no contesta. Sigue con la tarea. La alumna está sentada cerca de ella. Ahora profesora se gira hacia ésta y charla con ella en flojo. Termina y la alumna se queda sola en su sitio.

La profesora sigue rodeada de cinco alumnos en su mesa. Un grupo de cuatro está hablando. Tres parejas están charlando entre sí. El resto está sentado individualmente. De ellos unos hacen tareas de otras materias y tres no hacen nada. La profesora sigue interactuando con los alumnos que la rodean.

Suena el timbre. Los alumnos se levantan. La profesora se dirige al grupo clase y les recuerda que mañana es el último día de la preinscripción en Bachiller.

### *Jueves 4 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 34LS3)*

Profesora entra al aula (*hay un ratio de 20*), va a su sitio y va llamando a los alumnos para ver si han hecho los ejercicios que se marcaron en la sesión anterior. Mientras ella corrige en su mesa los ejercicios de los alumnos que va llamando (*cada alumno llamado va con su libreta a la mesa de la profesora*), los demás esperan hablando con sus compañeros.

Al finalizar la lista, la profesora les indica que abran una página del libro de texto y les pregunta acerca de lo que se hizo en la sesión anterior.

Profesora manda a callar insistentemente, ya que los alumnos no la están escuchando.

Una vez que los alumnos se callan, manda a una alumna (*la más avanzada según su profesora*) a leer un fragmento del texto elegido (*el de la página que tuvieron que buscar. El texto trata el tema: El Realismo, un texto literario de Unamuno*).

Mientras la alumna lee el fragmento, los demás alumnos permanecen callados, escuchando y siguiendo la lectura por su propio libro de texto (*hay varios alumnos que no tienen libro y comparten el mismo entre dos. Los alumnos se encuentran agrupados en filas de 5, 3 y 2 personas*).

Profesora mientras la alumna lee, mira el bloc de notas (*parece ser que está pasando lista*) que tiene en su mesa. Luego coge su libro de texto y sigue con la mirada la lectura que se está realizando.

Cuando la alumna finaliza el fragmento, la profesora le dice:

- ¡Bien!

Profesora indica a los alumnos qué es lo que deben subrayar del texto (*parece ser que los alumnos ya saben la mecánica de la sesión, ya que todos estaban esperando a que dijera lo que había que subrayar*). Para ello lo vuelve a leer y va diciendo a la vez hasta dónde hay que subrayar:

- Subrayen hasta 4 renglones más abajo.

Un alumno (*de los de atrás*) pregunta:

- ¿Cómo es?

Profesora le repite:

- 4 renglones más abajo.

Alumno se queda tranquilo y subraya. El resto del grupo-clase hace lo mismo, subrayar en silencio lo que la profesora les va diciendo.

Una vez terminado ese fragmento, la profesora manda de nuevo a la misma alumna a leer otro. De vez en cuando le corrige a la alumna alguna pronunciación incorrecta. La alumna la repite correctamente.

Al mandar a subrayar este segundo fragmento, va excesivamente rápido, por lo que varios alumnos le dicen:

- ¡Espere, espere!

La profesora se para y dice:

- ¿Está eso?

Dos alumnos contestan que no. Profesora añade:

- Lo vieron ¿no?... en la primera línea.

Al terminar el fragmento, profesora les comenta a los alumnos que subrayen una serie de palabras del texto (*ella se las va dictando y situando en el texto*). Los alumnos lo hacen en silencio.

Profesora marca tres ejercicios del libro de texto para que los hagan en ese momento. Alumno pregunta:

- ¿Cómo?

Profesora no repite y pasa a la siguiente actividad. Alumno se gira hacia su compañero y le pregunta. Compañero le dice y alumno apunta en su libro de texto.

(*La siguiente actividad consiste en la corrección de ejercicios de la sesión anterior, más concretamente, análisis sintáctico de oraciones*).

La profesora pone en conocimiento de los alumnos lo que van a hacer, y una alumna sale voluntaria para hacer el primero (*parece que los alumnos ya saben la mecánica de la sesión, ya que la profesora no pidió ningún voluntario y una alumna salió*).

Profesora se percata de que no hay borrador. Manda a una alumna a traer uno. Mientras la alumna va a buscarlo, la profesora trata de averiguar quién se llevó el borrador que había (*lo hace preguntando a los alumnos insistentemente*). Los alumnos no le hacen caso y hablan unos con otros. *Los alumnos, por los gestos que ponen, parecen desganados*.

La alumna vuelve y no trae borrador, dice que no hay. La profesora sin mediar palabra, sale del aula en busca de un borrador. Los alumnos hablan muy alto entre ellos mientras la profesora se encuentra ausente. Minutos después aparece con un borrador y manda a la alumna a corregir en la pizarra el primer ejercicio.

En lo que la alumna hace el ejercicio, la profesora sale de su mesa y se pasa por los pupitres para ver cómo hicieron ese ejercicio algunos alumnos (*no sale de las dos primeras filas*). Después de mirar el ejercicio de algunos alumnos, la profesora se queda al final del aula mirando hacia la pizarra (*parece hacerlo para tener una visión más amplia de la oración que van a corregir*).

Cuando la alumna casi ha terminado, la profesora dice para todo el grupo-clase:

- ¡A ver!, fíjense para que digan si está bien. Fíjense con la vuestra (*se refiere a la oración*) si Dunia lo está haciendo bien.

Alumna dice:

- Señor, ¿esas oraciones de cuándo son? (*esta pregunta la hace la alumna que en sesiones anteriores tenía el Walkman durante la sesión*).

La profesora le contesta la fecha y la alumna se queda en silencio (*parece que no las tiene hechas, ya que las busca y no las encuentra. Finalmente opta por copiarlas*).

La profesora manda a una alumna (*la misma que leyó*) a decir lo que piensa que está mal de la oración. Mientras, los alumnos hablan bajo.

La alumna que leyó le dice los fallos que ve mientras que la alumna que está en la pizarra los va corrigiendo sobre la marcha con el consentimiento de la profesora.

La alumna de la pizarra comete errores al corregir la oración (*parece que no entiende muchos de sus fallos. La profesora tampoco se los explica*).

Profesora al ver que tiene muchos fallos la alumna que está en la pizarra, dice al grupo-clase:

- En un sintagma ¿pueden haber dos núcleos?

Profesora espera contestación. Al ver que nadie contesta, añade:

- No, ¡eso sí lo tiene bien!

Alumno dice desconfiado:

- ¿Está bien?

Profesora contesta con firmeza:

- Sí.

La alumna de la pizarra se sienta. Profesora manda a otra alumna a realizar una segunda oración. Mientras la segunda alumna sale a la pizarra y va haciendo la oración, la profesora le explica a otra alumna (*la de los Walkman*) lo que se está haciendo en las últimas sesiones (*le explica el método seguido, los ejercicios que están hechos y los que faltan por hacer*).

Profesora levanta la cabeza y mira para la pizarra en un momento dado. Le dice a la alumna de la pizarra:

- A ver, haz la letra más pequeña para que te quepa todo en el mismo renglón.

La alumna la mira y sigue escribiendo (*bastante despacio*).

Profesora dice:

- Venga Paula, es para hoy.

La profesora se pone a mirar cómo hace la oración la alumna de la pizarra (*la profesora se sitúa al final del aula*).

Dos alumnos están hablando entre sí. Profesora los escucha y dice en alto:

- Si hicieran las oraciones en vez de hablar..., yo lo que tengo claro es que no lo voy a explicar otra vez.

Los alumnos guardan silencio inmediatamente.

A medida que los alumnos van diciendo los fallos que hay en la oración de la pizarra (*lo hacen de forma espontánea y sin guardar turno de palabra*), la profesora les va poniendo un positivo o un negativo en su bloc de notas.

Profesora ve que la alumna que está en la pizarra tiene muchos fallos. Le dice:

- Se te ha olvidado todo.



Profesora se dispone a corregir bien la oración de la pizarra. Lo hace y manda a otra alumna a hacer la tercera oración.

La tercera alumna que sale a la pizarra, va a borrar la oración corregida por la profesora, pero otra alumna le dice que no la borre, que no le ha dado tiempo de copiarlo todo.

Profesora añade con un tono algo enfadado:

- No, si a mí me ha dado tiempo de corregirlo, a ti también te tiene que haber dado tiempo.

La alumna explica que no estaba despistada, sino que como había muchas correcciones, se encasquilló y no pudo seguir.

Profesora sigue diciendo que no, y la alumna de la pizarra borra finalmente la oración y copia la nueva.

La alumna que se había quedado encasquillada se dedica a terminar de corregir su oración por la libreta de su compañera de al lado.

Todavía no había terminado de escribir la oración en la pizarra la tercera alumna cuando sonó el timbre.

Los alumnos comienzan a guardar los materiales de la asignatura de Lengua y sacar los de la siguiente asignatura. Algunos alumnos salen del aula inmediatamente. La profesora apunta algo en su bloc de notas (probablemente en dónde se quedó la sesión) y recoge sus cosas. Poco después sale del aula.

### *Viernes 5 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 34LS4)*

Profesora entra en el aula y dedica casi 10 minutos a llamar a cada alumno a su mesa para mirar si tienen hechos los ejercicios marcados la sesión anterior (*el ratio es de 19*). Mientras ella permanece en su mesa, los alumnos hablan, se pasan bolígrafos y gomas, y preparan sus materiales para la sesión.

Una vez la profesora ha terminado de pasar lista, dice:

- Vamos a ver, vamos primero a hacer...

Les comenta a los alumnos que vayan a una página determinada del libro de texto y manda a una alumna a leer un fragmento del texto que allí está.

Alumnos escuchan en silencio mientras la alumna lee. No es la misma que en la sesión anterior.

Profesora, sentada a su mesa, sigue la lectura en su libro de texto con la mirada.

Cuando la alumna termina de leer el fragmento, la profesora indica qué deben subrayar e incluso hace algunas correcciones al texto: (*se supone que es para el examen que hará posteriormente*).

- Dos renglones más abajo pongan "Con Pío Baroja", no "Para Pío Baroja".

Al término de hablar la profesora, manda a otra alumna a leer otro fragmento de la lectura. Profesora vuelve a decir lo que los alumnos deben subrayar. Todos están haciendo anotaciones y permanecen en silencio (*los alumnos se sientan en filas de 2, 3 y 5 personas, y algunos que no tienen libro de texto lo comparten*):

- Al final, en el párrafo dice... ¿lo ven?

Alumnos contestan al unísono:

- Sí.

Después de leer esta segunda alumna, se dedica a hacer lo mismo con otros dos alumnos más, es decir, leer y después subrayar lo que saldrá en el examen (*El ambiente es realmente pasivo, de hecho, hay una alumna constantemente bostezando*).

Una vez que han subrayado del texto lo que la profesora dijo, les manda a abrir el libro de texto por otra página. Profesora marca un ejercicio para la próxima sesión, que dice que lo han de hacer en la libreta. Ejercicio consiste en leer un texto y contestar unas preguntas sobre él (*comprensión lectora*).

Mientras la profesora marca el ejercicio, todos los alumnos permanecen en silencio absoluto y mirando sus libros de texto.

Unos minutos después, la profesora comienza una nueva etapa de la sesión que durará aproximadamente 10 minutos, se trata de la corrección de oraciones que han sido analizadas sintácticamente por los alumnos.

Profesora pide voluntarios para salir a la pizarra, pero como nadie sale, manda a una alumna.

En lo que la alumna sale y hace la oración, la profesora se pone al final del aula y se dedica a observar cómo lo hace. Asimismo, le va haciendo correcciones a medida que la escribe:

- Los pronombres actúan de..., nunca son...

Alumna la mira y escucha.

- ¿Qué función tienen? -le pregunta la profesora-

Alumna contesta:

- Objeto Directo.

Profesora añade:

- Entonces tienes...

Alumna lo corrige inmediatamente en su oración de la pizarra y continúa haciéndola.

Profesora se gira hacia los alumnos y les pregunta por algunos fallos de la oración de la pizarra:

- El "nadie" ¿qué es?.., Complemento Indirecto ¿no?

Una alumna contesta (*la que siempre habla*).

- Sí.

Profesora dice:

- Los demás, ¿Lo tienen bien?

Pocos alumnos contestan, la mayoría se quedan callados.

Profesora no hace caso de esto y termina de corregir toda la oración.

Un alumno del final del aula pregunta:

- ¿Está todo bien señor?

- Sí, ahora está todo bien. (*se refiere a una porción de la oración*)

Profesora sigue corrigiéndola para todo el grupo-clase:

- Primero que nada, tienes que poner la clasificación global ¿no?

Alumna la mira con cara de extrañada. El resto de alumnos hablan entre sí (*están comentando que qué es eso de la clasificación global*).

Profesora se gira hacia el grupo-clase y dice en alto:

- ¡A ver!, si no entienden algo pregunten.

Nadie dice nada. Profesora sigue corrigiendo la oración mientras los alumnos también lo hacen en silencio y en sus cuadernos (*el ambiente es muy pasivo*).

Cuando la profesora termina, dice en alto:

- Ya pueden corregirla, que está toda bien. ¿Tienen alguna duda?

Dos alumnas contestan:

- No.

La profesora da por terminado ese segmento de la sesión y continúa con otro que consiste en corregir algunos ejercicios marcados previamente.

Profesora pide voluntarios para la corrección del primer ejercicio.

Un alumno se ofrece y comienza a corregirlo. Profesora le hace algunas aclaraciones sobre el texto del que trata el ejercicio:

- Al colorido se está refiriendo la lectura.

La profesora permanece de pie en su mesa mientras el alumno corrige el ejercicio desde su pupitre.

Profesora establece un diálogo con este alumno. Resto de los alumnos se ponen a hablar entre ellos.

Profesora hace gestos desagradables con la cara y dice:

- ¡Shhhh! (*le dice al grupo-clase*). Pepe, dílo más alto que no te oigo (*le dice al alumno que estaba corrigiendo el ejercicio desde su pupitre*).

Alumno contesta y profesora le da la enhorabuena.

Profesora vuelve a hacer gestos desagradables con la cara (*los alumnos muestran cara de aburrimiento, y hablan entre ellos sin parar*), y se dedica a preguntar por lista quién hizo ese ejercicio que acababan de corregir.

Una alumna al llamarla por lista, le dice que no ha hecho el ejercicio porque no vino el día anterior (*es la alumna del Walkman*).

Profesora asiente con la cabeza y no dice nada. Sigue pasando lista. Ahora profesora sigue corrigiendo los ejercicios (*lo hace ella, no llama a nadie*), pero hay algunas palabras que los alumnos no entienden (*se las preguntan constantemente*), por lo que decide escribirlas en la pizarra.

Alumnos siguen armando alboroto y profesora con expresión de cansancio dice:

- Aquí hay gente que me está escuchando, prestando atención, y otra que me está oyendo, oyendo ruido (*se refiere a que hay alumnos que le están prestando atención y otros que nada más están oyendo el ruido que ella produce al hablar, sin prestarle nada de atención*).

Los alumnos bajan la voz.

En lo sucesivo, mientras se corrigen los ejercicios, todos los alumnos mantienen silencio (*a menos que tengan alguna duda*). La profesora permanece en su mesa hasta el final de la sesión.

Profesora comete un error y dos alumnas se lo dicen. Profesora se da cuenta, les da la razón y sigue con la sesión (*corrección de más ejercicios*).

*(El error lo cometió al decir que la palabra "husmear" es lo que hacen los perros, sin embargo, las alumnas le dijeron que no, que eso era "olisquear", ya que ellas decían siempre cosas como "No husmees mis cosas").*

Suena el timbre y deja la corrección de los demás ejercicios para otra sesión. Los alumnos ya han recogido sus cosas y algunos salen del aula. Minutos después, profesora sale del aula.

### *Jueves 11 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 34LS5)*

Profesora entra en el aula y dedica unos minutos a pasar lista (*el ratio es de 19*). Los alumnos mientras, están muy alborotados sacando sus materiales y hablando entre ellos.

A medida que los alumnos le llevan sus libretas a la mesa de la profesora (*ella los llama de uno en uno*), va pasando lista y mirando si han hecho las actividades marcadas para hoy.

A los alumnos que no han hecho las actividades (*son cuatro*), no les dice nada, solamente lo marca en su bloc de notas y sigue pasando lista. El alboroto es mayúsculo en estos momentos, el grupo-clase está fuera de control.

Al finalizar el pase de lista, la profesora manda a callar y les indica que abran una página determinada del libro. Los alumnos bajan poco a poco la voz hasta que se quedan en silencio.

Profesora les recuerda verbalmente qué hicieron ayer. (*la misma mecánica que anteayer*).

Una alumna se ofrece como voluntaria para leer el fragmento del texto de la página indicada. Profesora accede. Alumna comienza a leer. Todos los alumnos se encuentran en silencio y siguiendo la lectura. La disposición espacial es en fila de dos, tres y cinco alumnos.

En lo que la alumna está leyendo, la profesora se encuentra en su mesa de pie siguiendo la lectura desde su libro de texto.

De repente, la profesora manda a leer a otra alumna distinta (*no estaba despistada*), y ésta sigue leyendo tranquilamente.

Profesora manda a leer a distintos alumnos durante toda la lectura, mientras los demás alumnos están en silencio siguiendo la misma.

Al termino de la lectura profesora dice:

- ¡Bien!

Profesora manda a leer a otra alumna la primera pregunta de comprensión lectora de ese texto. Alumna lee la pregunta y no contesta.

Profesora añade:

- ¿Entendieron la pregunta?

- Sí.

Profesora manda a otra alumna a contestarla. Alumna dice:

- ¿Y si tuve mal esa?

Profesora contesta:

- No importa, eso no tiene nada que ver.

Este procedimiento (*mandar a determinados alumnos a contestar las preguntas del texto*) lo hace con cinco alumnos más: la profesora los escucha y les dice si está bien o mal lo que han hecho (*estos alumnos no le responden nada, sólo la escuchan*).

Profesora hace preguntas del libro y otras a parte de él:

- De la 3 a la 20, ¿Qué nos dice? (*se refiere a las frases del texto*)

Alumna contesta:

- El Retrato.

Profesora dice:

- Sí.

Una alumna se dirige a la profesora y le dice:

- Nuria, yo no puse eso (*se refiere a "El Retrato"*), yo puse que era...

Profesora contesta:

- Es que... ¿sabes lo que pasa Dunia? que tiene que agrupar las dos en una.

Alumna dice con cara de convencimiento:

- ¡Ah!

Profesora matiza cada corrección que hacen los alumnos (*que son muy pocas; el ambiente es más bien pasivo*), aunque cuando hay diversidad de opiniones en torno a la actividad en concreto, los alumnos tienden a hablar a la vez.

Profesora manda a hablar a alguien en concreto ante tanto barullo:

- ¡Esperen!... A ver Inés, dilo tú.

Inés no dice la respuesta correcta. Profesora añade:

- Venga, vamos a ir saltando, porque...

Otra alumna lo dice bien. Profesora comenta:

- ¡Eso es!

Dos alumnas hablan a la vez. Profesora dice:

- Esperen, vamos por orden.

Los alumnos que no han hecho las actividades se pasan toda la hora haciendo otras cosas: escribiendo el libro, hablando, mirando a los demás... Profesora no les dice nada.

Un alumno le dice una respuesta correcta. Otro alumno habla a la vez.

Profesora recuerda:

- ¡A ver, despacio!

*(Hace bastante tiempo que a unas alumnas les molesta el sol que entra por la ventana del aula, ya que se ponen constantemente la mano en la cara y hablan entre ellas. Profesora las ve pero no dice nada).*

Durante toda la corrección de las actividades (*fueron en torno a 45 minutos*), la profesora permanece junto a su sitio de pie.

Profesora a medida que avanzan las preguntas, va dando la enhorabuena a los alumnos, además de comprobar que todos los alumnos tienen la misma respuesta:

- ¡Bien! ¿alguien tiene algo diferente?

A pesar de que una alumna (*la del Walkman*) al comienzo de la sesión le dijo que no había hecho los ejercicios para hoy, la profesora le pregunta una actividad concreta.

La alumna no la tiene. La profesora no le dice nada y pasa inmediatamente a otra alumna.

Una alumna le pregunta de buenas a primeras a la profesora.

- ¿Qué quiere decir la palabra "camarilla"?

Profesora contesta:

- Equipo de dos personas, porque aquí (*en el texto*) está todo relacionado con equipo.

Profesora matiza:

- Un poco ese es el matiz que tiene. ¿Ustedes no han oído decir: "es que son de la misma camarilla"?

Profesora dice a una alumna que le diga la respuesta a una de sus preguntas.

Alumna le contesta con un bolígrafo en la boca.

Profesora le dice:

- Sí, a ver, quítate el bolígrafo de la boca, que no te entiendo.

Alumna se quita el bolígrafo de la boca inmediatamente y dice otra vez la respuesta. Profesora asiente con la cabeza. Suena el timbre. Los alumnos y la profesora recogen a la vez. Minutos después salen del aula.

### *Viernes 12 de Mayo de 8-9 h. (Sesión 34LS6)*

La profesora llega a las 8,03 h. coloca sus cosas encima de su mesa y pide permiso al grupo clase para salir un momentito. Los alumnos no dicen nada y ella sale.

*Hay 15 alumnos.* Están hablando entre sí pero en murmullo. La distribución espacial es la usual en esta aula. Hay parejas sentadas que permanecen en silencio. *Los alumnos están relajados.*

Llega la profesora y reparte unas fotocopias. Pregunta al grupo clase:

- ¿Hicieron el esquema?

- Sí -contesta un alumno- ¿los va a corregir?

Profesora no dice nada. Está de pie junto a su mesa. Desde allí va hacia un alumno de primera fila y le mira su libreta. Una alumna dice desde su sitio:

- Señor, se murió Alfonso Estupiñán, el cantautor.

- ¿Sí? -contesta profesora y se dirige a la fila de atrás con la lista en la mano.

Está pidiendo a los alumnos su libreta. La mira y apunta algo. En este momento llega la chica que en otras clases se ponía los auriculares, junto con otra compañera con la que suele estar mucho. La primera, que en sesión anterior no había hecho la tarea, le dice incluso antes de llegar a su sitio:

- Señó, yo los hice.

- ¿Sí? -contesta la profesora-

No le dice nada más y continúa revisando las libretas yendo sitio por sitio. Acaba de entrar otro alumno (*son las 8,08 h.*). Ni la profesora ni el alumno se dicen nada. Profesora está ahora con la amiga de la chica de los auriculares. Le revisa su cuaderno unos instantes y apunta algo. El alumnado habla entre sí pero en voz baja. Profesora continúa revisando las libretas de los alumnos.

Profesora ha terminado de mirar la libreta a todos los alumnos. Va hacia su mesa. Se saca sus apuntes. Busca algo y le da unas hojas a un alumno de primera fila. El resto del alumnado está hablando entre sí. Profesora se dirige al grupo clase y le dice:

- A ver, ¿empezamos?

El alumnado sigue hablando y ella está interactuando verbalmente con alumno de primera fila. Pasa un minuto en esta situación. Ahora profesora vuelve a decir al grupo clase:

- A ver, ¿empezamos?...Venga Pepy. A ver ¿empezamos?

Los alumnos siguen hablando entre sí. Irene comienza a leer. Está leyendo un esquema que ella ha completado añadiendo unos términos. El alumnado se va callando. Profesora le interrumpe:

- Es siglo XX (*la alumna había dicho otro siglo*).

Alumna lo repite bien y sigue leyendo. Profesora sentada en su sitio le dice al grupo clase:

- Eso lo entienden ¿verdad?

Profesora incorpora una explicación sobre lo que acaba de leer Pepy. Para y vuelve a leer esta alumna su esquema. Profesora le intercala un "Bien" cada vez que lee el término que ella ha puesto. Ahora la profesora dice:

- Espérate que aquí en el ordenador yo dejé poco espacio pero hay que poner "Primo de Rivera pretendió asegurar el orden público".

- ¿Cómo? -pregunta un alumno desde atrás-

La profesora lo repite. Otro alumno le pide que lo diga más despacio. Un alumno le pregunta a profesora:

- ¿Y lo de arriba? (*se refiere al término primero del esquema*).

Profesora le contesta lo que pide. Ahora dice:

- ¿Está?

Un alumno dice "sí" e Irene sigue leyendo. Profesora dice "bien" cada vez que expresa la palabra que había que poner. Ahora le interrumpe y aclara al grupo clase un término. Al terminar le dice un alumno:

- ¿Puede repetir?

Profesora lo hace. Le vuelven a preguntar tres alumnos a la vez por el término que hay que poner. Profesora lo repite.

- ¿Sigo? -pregunta la alumna lectora a la profesora-

- No, -le contesta profesora- ahora tú.

Ha señalado a otra chica que está en última fila. Una chica levantó la mano y expresó su deseo de leer ella. Profesora le dijo "luego sales tú". La segunda chica lectora está leyendo. Una compañera le dice:

- Ahora vete despacio que eso no lo tengo.

Profesora ha intercalado una explicación a un término. Al terminar, la segunda alumna lectora le pregunta:

- ¿Sigo?

Profesora le dice que sí. Una alumna interrumpe para preguntar si está bien poner otro término que es el que ha puesto ella:

- Yo puse "crepuscular".

- Bueno -contesta la profesora- es casi lo mismo...¡a ver!... no se me despisten -le dice al grupo clase-

- ¿Sigo? -vuelve a preguntar la alumna lectora-

Profesora le da un "sí" y la alumna sigue leyendo. Ahora profesora interrumpe, se levanta hacia pizarra y escribe un término ("*parnasianismo*"). Lo explica. Termina y profesora se vuelve a sentar. Alumna sigue leyendo. Profesora intercala un "muy bien", "venga" o le repite los términos que ha dicho. Una alumna le dice a la lectora:

- Espérate.

La lectora se detiene. La profesora no comenta nada. El alumnado está en silencio y esta alumna escribe algo. Pasan unos instantes y la misma alumna dice "sigue" y así lo hace su compañera. Profesora vuelve a intercalar un "muy bien, venga" cada vez que dice las palabras y frases adecuadas.

Profesora le pide ahora a la alumna de atrás que se ofreció a que siga leyendo. Un alumno que se sienta también atrás interrumpe para preguntarle a la profesora por qué página van. Profesora le aclara. La compañera sigue leyendo. Una alumna interviene y le dice a lectora:

- Espérate.

Se detiene unos instantes. Otra chica de atrás (*una de las que llegó tarde*) dice en ese momento:

- Señor, tienen que poner una cortina ahí (*esta alumna recibe en su mesa todo el reflejo del sol que entra por un ventanuco que tiene la puerta en la parte alta*).

- Sí -contesta profesora-. Y si no, un papel.

Tres alumnos más dan también su opinión de lo incómoda que es esa situación. Profesora los deja hablar y dice luego:

- Sí, venga...

La alumna lectora sigue leyendo. Profesora le interrumpe y dice:

- Espérense, esto es entre paréntesis.

Alumna de atrás pregunta si es posible poner otra cosa que ella ha puesto. La profesora le da respuesta afirmativa. Dos alumnos más preguntan también si es correcto lo que ellos han escrito. Profesora acepta positivamente. Otro alumno pregunta ahora:

- ¿Con "v"?

- Sí -responde profesora-

Ahora la profesora se dirige verbalmente a otra alumna y le dice:

- A ver, Inés Jiménez, continúa tú leyendo.

Alumna así lo hace. El resto de los alumnos está atento y la profesora sigue sentada en su mesa. Un alumno interviene:

- ¿Ponemos cuento y poesía?

- ¿Cómo? -dice profesora.

Nadie responde. La profesora permanece en silencio unos instantes. *Parece estar pensando su respuesta.*

Ahora interviene y dice:

- Había que poner...

Aclara los términos que se precisaban. La alumna que le hizo la pregunta interviene:

- Entonces, ¿en el puntito ese se pone "poesía"?

- Claro -dice profesora a la vez que repite el término exacto-

*Las dudas que están surgiendo son siempre para aclarar la palabra exacta que debe escribirse en el esquema o por alguna duda de ortografía. Hasta ahora no ha habido preguntas sobre las ideas o el significado de lo puesto.*

La última lectora ha seguido leyendo. Profesora repite los términos que va diciendo. *Parece ser que es la forma de decir que es correcto.*

Profesora se dirige verbalmente a otra alumna:

- Paula, venga....

La alumna comienza a leer lo que ella tiene.

- Vete despacio -le dice una compañera-

Alumna lee. Una chica de atrás (*de las que llegaron tarde*) pregunta:

- Señor, ¿dónde estaba eso?

Profesora le dice la página del libro y muestra el libro levantado al grupo clase. A la vez comenta:

- Pero ¿qué quieren? ¿qué les diga también la página donde está? ...Eso lo tienen que buscar ustedes. A veces no es tan literal...tienen que buscarlo ustedes. Continúa leyendo, Paula.

Alumna sigue el mensaje. Profesora dice a lo que ha leído:

- Muy bien.

Un alumno pregunta:

- ¿Cómo?

Profesora repite el término que expuso la lectora. Profesora le pide a una nueva alumna que lea. Comienza a hacerlo. La chica de atrás (*de las que llegaron tarde*) le dice a la profesora:

- La segunda yo, señor (*se refiere a la segunda cuestión o parte del ejercicio que hacen*).

- Vale -responde la profesora-

La alumna está leyendo. Tres alumnos no entienden por qué hay que poner ese término y lo dicen en alto a la profesora. Profesora lo aclara y dice luego:

- Venga Carmen, continúa.

Alumna sigue. Un alumno interviene en alto para preguntar si es válido lo que él puso. Profesora responde:  
- No, no... Aquí es "Becquer, Rosalía de Castro y Simbolismo"....y escríbanlo bien. No me pongan faltas de ortografía.

Profesora se levanta y escribe en pizarra "Bécquer". Al terminar, alumna lectora sigue leyendo. Profesora le dice:

- Bien. Venga bien... otra... la poesía.

La alumna sigue leyendo. Profesora está ahora de pie junto a su mesa. Tres alumnos intervienen diciendo otro término diferente al que leyó lectora. Solicitan la aprobación de la profesora. Ésta los escucha y dice el que es correcto. Alumnos apuntan y callan. Otro alumno interviene y comenta:

- Yo no puse eso.

- Lee lo que pusiste -contesta la profesora-

Alumno lo hace y profesora le dice "bien". Otra alumna interviene también para decir otra cosa que ella puso. Profesora no le responde y la lectora sigue leyendo. Le intercala un "eso" al decir un término. Un compañero pregunta:

- ¿Cómo?

Profesora va a pizarra y escribe la palabra. La lectora sigue leyendo. Profesora le responde "muy bien" por lo que ha dicho.. Ahora le dice a la chica de atrás (*de las que llegaron tarde y que dijo que quería ella hacer la segunda*):

- A ver, Nina...

Alumna comienza a leer. Profesora repite los términos que va diciendo e intercala "muy bien, muy bien...". El resto de los alumnos están en silencio. Todos atienden y apuntan en su libreta. Alumna lee esta frase: "durante la guerra fue desterrado a Fuerteventura". *Profesora no hace ningún comentario.* Alumna sigue leyendo y profesora sigue intercalando "bien, bien..." Un alumno interviene para pedir si puede repetir una palabra. Lo hace la profesora. La lectora sigue leyendo. Una palabra la pronuncia mal. Profesora le dice:

- No, no.

Se dirige a pizarra y la escribe allí. Luego añade "muy bien, sigue". Una alumna dice de pronto al grupo clase:

- ¡Cállense!

*Aunque el ambiente está tranquilo y sólo se oyen pequeños murmullos. Todos están pendientes para apuntar lo que se va haciendo.*

Ahora la profesora dice en alto:

- Bien. A ver, otro que haga Azorín...

Un chico y una chica se ofrecen voluntarios diciendo "yo" y levantando la mano. Profesora se lo pide a la chica. Comienza a leer. Otra compañera interrumpe con una pregunta:

- Y si pongo sólo el apellido ¿qué pasa?

- No. El nombre completo: "Ramiro de Maeztu".

La lectora sigue leyendo. Profesora escribe en pizarra un término que dudó al decirlo. Continúa la misma dinámica. Profesora repite lo que va diciendo la alumna. Un alumno pregunta:

- ¿Al margen de...?

- Al margen de los clásicos -contesta profesora-

Alumno escribe lo que le han dicho. Profesora se dirige verbalmente a un chico de atrás:

- A ver, ahora tú...

- No, yo no lo he hecho.

- ¡Ah, muy bien! Pues venga tú...

Y nombra a otra chica que comienza a leer. Profesora intercala:

- Eso, venga...muy bien...bien. A ver, obras...

- ¿Escribió cuántas? -pregunta otro alumno-

- Sesenta, pero a mí sólo me interesa que pongan que escribió novelas -aclara profesora-

Lectora sigue leyendo. Intercala "eso", "sí", "bien". Ahora le dice al grupo "escriban bien eso" y se dirige a la pizarra para escribir la palabra ("Aizgorri"). Continúa la dinámica. Un alumno interviene:

- ¿Dónde está eso?

- Debajo -contesta profesora-

Lectora sigue leyendo. Profesora intercala:

- Sí, bien: "Memorias autobiográficas", no sólo "Memorias".

Lectora continúa leyendo. Termina y profesora dice al grupo clase:

- A ver...alguien que no haya intervenido...venga, tú...-le dice a un chico de atrás llamándolo por su nombre-

Chico lee. Profesora intercala "bien" y le repite los términos que va diciendo. La chica de atrás (*de las que llegaron tarde*) pregunta:

- "¿Méjico" lleva tilde?

- Sí -contesta profesora-

El alumno lector continúa. La profesora sigue intercalando mensajes referidos a que escriban bien el nombre de las obras y que no las copien mal. Al terminar la parte que corrigen profesora pregunta al grupo clase:

- Ahora el Teatro ¿Lo hicieron?

Varias voces dicen que no. Una chica dice que sí y comienza a leer. Cada término que expresa la chica que lee, la mayoría de los compañeros se lo mandan repetir o le dicen "¿cómo?". Profesora interrumpe y dice:

- A ver, los cinco minutos que quedan pónganse a estudiar y que yo no oiga ni una voz.

Varios alumnos le dicen a la profesora que tienen mucho que hacer para el lunes. Profesora les escucha y luego les dice:

- No les voy a marcar hoy, pero el lunes sí. Y no me digan luego que tienen mucho que hacer para el martes.

Profesora va a su mesa, se sienta y comienza escribir. Los alumnos miran sus libretas individualmente y parece que leen. Algunos hablan en parejas. Profesora le dice ahora al grupo clase que si han traído el dinero que falta para una foto. Pide que levanten la mano los que faltan. Lo hacen pocos y les dice desde el sitio que deben traerlo. Una pareja de un chico y una chica de atrás (*ella es de las chicas que llegó tarde y él el alumno que no hizo las tareas*) están hablando entre sí. Profesora desde su sitio les dice:

- A ver, Jose y compañía... se ponen a estudiar o se ponen a hacer otra cosa.

Alumnos no dicen nada y callan. El resto del grupo clase escribe individualmente en su libreta. Otras dos parejas están hablando entre sí. Profesora no les dice nada. Un alumno cuestiona en alto a la profesora cómo es la ortografía de una palabra. Profesora va hacia la mesa del alumno, le contesta, le explica algo y vuelve a su sitio. Dos alumnos se giran y están charlando con los dos de atrás. Profesora va hacia atrás y le dice al chico que llamó antes la atención:

- Jose, tienes que estudiar si no haces otra cosa.

Alumno calla y comienza a mirar hacia su libreta. El grupo clase está en silencio. Unos leen y otros escriben algo individualmente. Profesora vuelve a su sitio pero pasea de nuevo hacia el final, el sitio de Jose. Se pone a su lado e interactúa verbalmente con él. Suena el timbre. Todos se levantan. Profesora dice en voz alta "que tengan buen fin de semana".

*Profesora se dirige a la observadora para decirle que ella elabora todos los esquemas que han estado haciendo los alumnos. Ellos luego lo deben completar. También comunica que ella primero explica el tema, lo subraya, hace ella el esquema así y se lo da a los alumnos. Comenta que se "pega el curre" pero que es la única forma de que ellos se enteren.*

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	4º ESO
Área	Ciencias Sociales, Geografía e Historia

*Jueves 30 de Marzo de 12-13 h. (Sesión 34HS1)*

*El grupo clase se ha trasladado al aula que llaman "Seminario de Historia". El ratio es de 20 alumnos que están distribuidos espacialmente en grandes filas de seis a cinco alumnos cada una. Se observan armarios con material específico de geografía (mapas...) pero en la pared no hay nada. El profesor entra en el aula a las 12,20 h. No se registran los primeros 5 minutos por ser el primer día con el profesor.*



El profesor, sentado encima de su mesa, está haciendo una síntesis de lo que se explicó el último día. Ahora un alumno de primera fila lee la respuesta de un ejercicio porque el profesor se lo ha pedido. Al terminar de leerla el profesor pregunta al grupo clase:

- ¿Quién me da otra? (*se refiere a otra respuesta*).
- ¿Está mal? -pregunta el alumno que leyó-
- No -dice el profesor.

Nadie contesta a su pregunta inicial. Manda leer a otro alumno. Lo hace pero él no le da ninguna información posterior. Se lo pide a otro alumno. Le contesta que no lo hizo. Así se repite con dos más que tampoco lo han hecho. El profesor dice:

- Hay que hacerlo ¿eh? Y recuerden que para contestar no es necesario hacerlo textual.

Profesor comienza a explicar lo que había que poner. Termina y pide a la misma alumna de primera fila de antes que lea lo que ha puesto. Alumna obedece y profesor, al concluir ésta, pregunta:

- ¿Quién puso algo diferente?

Un alumno dice "nadie". En la última fila los alumnos no prestan atención y hablan entre sí. Profesor comienza a explicar. Concluye y solicita a una alumna de segunda fila que lea la tercera pregunta. Ésta comienza a leer. Profesor interviene y le pide el porqué de lo que ha dicho. Alumna elabora una respuesta y profesor incorpora explicación. Una chica de primera fila le hace una pregunta. Profesor responde con una explicación e introduce una alusión a la realidad política de nuestros días (*el tema que se está dando es "la República en Roma" y la referencia actual ha sido sobre el "23 F" y los golpes de estado*). Mientras explica mantiene el contacto visual sólo con la parte izquierda de las dos primeras filas. El resto del grupo clase que no se sitúa en esta zona no atiende y algunos hablan entre sí. En la última fila hay una alumna que mantiene su cabeza encima de la mesa y no interactúa con nadie.

Una chica hace una pregunta sobre lo explicado. Profesor le dice que ya lo ha dicho y le pide a otra compañera que se lo diga. Ésta lo hace. Profesor le dice a la que preguntó:

- Deberías hacer las actividades. Si te equivocas no importa, pero hay que hacerlas.

Un alumno hace otra pregunta sobre lo que se está explicando. Profesor responde y continúa su exposición. Intercala preguntas al grupo clase del tipo ¿"cómo se llamaba"...? Le responden las chicas de primera fila.

*Han pasado 20 minutos desde que comenzó a corregir actividades.* Profesor dice que se deja el período de la República. Expone un resumen de ésta. Su mirada sigue hacia la misma zona y continúa sentado encima de su mesa. Los alumnos de la última fila están hablando en voz alta entre sí. Uno de ellos ha sacado el móvil y juega con él. Nadie le dice nada.

Varias alumnas de primera fila levantan la mano y dicen que quieren leer. Él se lo pide a una de ellas. Profesor le dice que tiene un nombre de origen romano. Nombra más alumnas con nombre de origen romano. Pero siempre en referencia al grupo de delante. En la última fila se sigue hablando en voz alta. El profesor dice ahora:

- Venga, nos llamamos y lee Angeles.

Alumna lo hace. *El texto es una fotocopia sobre "Roma Imperio"*. Profesor le para y le pide que explique un término que ha leído. Se anticipan y contestan a la vez las chicas del grupo de delante. Lectora sigue leyendo. Pronuncia mal un término y ese mismo grupo de compañeras se lo corrige y ríen entre ellas. Angeles sigue leyendo. *Pasan tres minutos y se continúa la lectura sin ninguna intervención ni del alumnado ni el profesor.* Grupo de atrás continúa hablando en voz alta entre sí.

Alumna termina de leer. Profesor hace una breve intervención para explicar un término que se ha citado. *Faltan 15 minutos para concluir la hora de clase.* Profesor le dice al alumnado:

- Hagan ahora las actividades. Tienen que ver con lo que acabamos de leer.

Intervienen varios alumnos con tono de protesta hacia ésta tarea. Les parece poco tiempo. Profesor les dice que empiecen ahora y que luego sigan en casa. Pide silencio y que trabajen.

Profesor se levanta de su mesa y va hacia la fila de atrás. Les mira y les hace un gesto de desaprobación. El grupo continúa charlando y sin hacer lo que él les dijo. Los de primera fila están en silencio y escribiendo en su cuaderno (*suponemos que haciendo las actividades*). Ahora profesor va hacia observador. Le comenta que en sus clases no se trabaja con libro sino con fotocopia porque es una decisión del Departamento. *Permanece cinco minutos charlando con observador sobre temas no directamente relacionados con la dinámica de la clase.*

Una alumna de atrás (*la que permaneció durante las explicaciones con la cabeza echada*) se ha puesto un casete con auriculares. Profesor no le dice nada. Una pareja también de esta última fila está hablando entre sí pero sin hacer las actividades. Y dos alumnos de esta zona copian algo del libro en su cuaderno. Los de primera

fila continúan trabajando individualmente y en silencio. Profesor está paseando por el aula y mira lo que hacen alumnos pero sin decirles nada. Llega nuevamente a última fila. Se detiene a hablar algo con la pareja que estaba hablando entre sí. Suena el timbre. Éstos son los primeros en levantarse. Todos salen del aula.

### *Miércoles 26 de Abril de 10-11 h. (Sesión 34HS2)*

El profesor entra en el aula. Hay 20 alumnos. Le pide a una chica que desconecte su móvil. Alumna contesta:

- Es lo que estoy haciendo.

Profesor está de pie junto a su mesa. Le dice al grupo clase:

- Revisen sus apuntes porque hay algunos que faltan.

Alumnos hablan entre sí y sólo una minoría hace lo que ha dicho el profesor. Él también está mirando sus apuntes.

Han pasado 5 minutos y el grupo clase habla entre sí en un tono un poco alto. Profesor sigue revisando sus apuntes. Un alumno dice desde su sitio:

- ¡Ramón!!... ¡Ramón! (*es el nombre del profesor.*)

Profesor no responde a la llamada. Va hacia una alumna de primera fila y comienza a interactuar verbalmente con ella. Ahora le dice al grupo clase:

- A ver, por favor, hablen bajo que estoy hablando con un compañero...

Profesor empieza a dar apuntes a algunos alumnos. La mayoría del grupo clase habla entre sí. Otra vez un alumno dice:

- ¡Ramón!!... ¡Ramón!!...

Profesor no le contesta. Comienza a interactuar verbalmente con dos alumnos de primera fila. Se dirige al grupo clase y comenta:

- A ver, ¿todos tienen completos los apuntes? Luego no me vengan con que no lo tienen.

El alumnado no dice nada y continúan hablando entre sí. Uno de ellos está de pie charlando con dos compañeros más. Profesor está en su mesa y está revisando sus apuntes.

*Han pasado 10 minutos desde que entró el profesor en el aula.* Todos hablan entre sí y profesor sigue de pie junto a su mesa revisando sus apuntes.

Ahora profesor dice:

- Bien, voy a pasar lista.

Se sienta en su sitio y comienza a hacerlo nombrando a cada alumno. El grupo clase continúa hablando entre sí aunque no muy alto. El que estaba de pie charlando con dos compañeros continúa en esta situación. Profesor nombra a dos alumnos que no están. Un alumno le dice desde su sitio:

- Ramón ¿dónde están...?

- Tuvieron un problemilla.

Termina de pasar lista, se levanta y se pone encima de su mesa. Comienza haciendo una recapitulación:

- Habíamos visto que...

Hace referencia a los contenidos ya explicados. Sigue oyéndose un murmullo en el aula pero más flojo que antes. Poco a poco va desapareciendo. En ese momento dos alumnos abren la puerta (*suponemos que son los que faltaban cuando se pasó lista*). Entran sin decir nada (*son las diez y cuarto*) y se dirigen a su sitio. Profesor continúa su explicación (*el tema que trata es "Bizancio"*). El grupo clase continúa hablando entre sí. La alumna que el otro día se puso los auriculares está sentada hoy en primera fila y permanece girada mientras charla con la compañera de atrás. Lleva así unos tres minutos.

Profesor continúa explicación. No intercala preguntas. En este momento están todos en silencio menos la que sigue girada charlando con compañera. Nadie le dice nada. El resto parece escuchar.

Profesor continúa explicación. Los alumnos comienzan a hablar entre sí. Continúa la explicación. Sigue girada la de primera fila y se está pasando una caja de tabaco con la compañera. Nadie toma apuntes. Ahora profesor dice:

- Habíamos dejado para hoy una serie de cuestiones ¿quién quiere contarlas?

Los alumnos sacan sus libretas. Nadie ha considerado la solicitud del profesor. Éste responde él mismo lo que había que poner sobre la primera cuestión. Luego dice:

- Carmen ¿tú la tienes?

- No -responde la alumna-
- Yo sí -dice otra chica-
- Venga, lee -le pide el profesor-

Termina y el profesor le dice "bien". Profesor lee ahora la segunda cuestión. Le pide a un alumno llamándolo por su nombre que lea lo que ha puesto. Alumno lo hace. Al terminar no le dice nada y se lo pide a otro alumno de la misma forma. Lo hace y al terminar el profesor dice:

- Las dos cuestiones no son malas pero...

Inicia una explicación. Intercala una pregunta referida a cómo se llamaba uno de los personajes. Dos alumnos intervienen pero profesor les dice que no es correcto con un gesto. Les comenta:

- Miren sus apuntes...

Algunos alumnos lo hacen. El resto habla entre sí. Profesor pregunta:

- ¿Ya lo encontraron? Está en la última página...

Un alumno da una respuesta. Profesor le dice que eso se refiere a otra cosa y le repite al grupo clase que lean sus apuntes. Dos chicas se ríen de la respuesta dada. Algunos alumnos hacen lo que dice el profesor pero otros hablan entre sí. Profesor repite:

- ¡Pero lean sus apuntes! Está ahí.

Intervienen dos alumnos dando otros nombres pero profesor les dice que no es correcto. Profesor se levanta de encima de su mesa y va hacia la segunda fila y comienza a interactuar verbalmente con tres chicas. Resto de los alumnos habla entre sí. Ahora le dice al grupo clase:

- Bien, ¿ya lo tienen? ¿Cómo se llamaba?

- Augusto -dice un alumno-

- ¡Están bien ustedes! -dice en tono irónico el profesor- Se llamaba Arcadio y...

Continúa una explicación. La mayoría del grupo clase habla entre sí en voz alta. Profesor intercala un "¡shhhhh!" y sigue explicación. En el aula continúa oyéndose un murmullo de habla en tono más alto. Profesor interrumpe la explicación y dice en tono fuerte:

- ¡A ver, por favor! ¿Cómo lo digo? ¡Cállense!

Profesor continúa explicación sentado encima de su mesa. Los alumnos han callado. Sigue explicación sin intercalar preguntas. Ahora sólo cinco alumnos lo miran y atienden. El resto vuelve a hablar entre sí. Concluye la explicación, retoma las cuestiones que se estaban corrigiendo y pregunta:

- ¿Quién era Justiniano, Inés? (*es la misma alumna que leyó anteriormente*)

Alumna lee lo que ella tiene. Profesor no le dice nada y pregunta al grupo clase:

- ¿Alguien puso algo más?

Un alumno levanta la mano y pregunta:

- ¿Qué ponemos en el anterior?
- Ya lo comentamos -le contesta profesor-
- Sí, pero al final no sabemos.

Profesor se lo explica. Alumno dice "vale, vale". Profesor pregunta de nuevo por la cuestión anterior:

- Loly ¿quién era Justiniano?

La alumna lo lee. Profesor no dice nada y llama a otra chica para que lo lea. Ésta le contesta:

- No lo hice.

Profesor llama a otra. Le contesta lo mismo. Él dice.

- Hay que hacer las actividades.

El resto del alumnado habla entre sí. Profesor se lo pregunta a otro alumno. Éste sí lo lee pero mientras lo hace habla la mayoría. *Parece que nadie le atiende.* Al concluir profesor dice en tono elevado:

- A ver, ¡no lo digo más! Llevo mandando a callar toda la clase. ¡No lo digo más!...Voy a tener que utilizar el lenguaje de "te llevo al parte de incidencias"...

Alumnos callan un poco pero algunos siguen hablando. Profesor dice:

- Bernabé, a ver tú. Lee lo que tienes.

El alumno lo hace pero en un volumen bajo. Otro compañero dice:

- No se entiende nada.

Profesor no atiende a comentario. Concluye Bernabé de leer y profesor interviene:

- ¿Quién más puso algo?

Nadie dice nada. Profesor le dice al alumno que ha leído que debe contestar explicando más cosas. Le hace una pregunta a Inés (*la que ha leído ya varias veces*). Ésta le contesta:

- ¿Salgo a la pizarra?

Profesor le dice que sí y verbaliza al grupo clase:

- ¡A ver! Siempre participan los mismos. Y los demás ¿qué? ¡Copien lo que pone Inés!

Inés está dibujando una pirámide en la pizarra. Profesor pregunta al alumnado:

- Inés dibuja una pirámide ¿qué idea nos da eso ya?

En voz alta y sin orden intervienen bastantes alumnos diciendo unos "poder" y otros "nivel".

- ¿Qué más? -les dice el profesor-

Siguen expresando términos. Profesor hace gesto negativo con la cabeza e inicia él una explicación. Ahora está de pie e Inés sigue escribiendo en la pizarra. Hay una chica en la última fila que está escribiendo una poesía en su cuaderno y permanece callada. Profesor continúa con su explicación. La alumna de la pizarra da por terminado su gráfico y ella sola, sin que le diga nada el profesor, se sienta. Éste sigue explicación mientras señala en la pizarra diversos aspectos de lo plasmado por la alumna. Una alumna lo interrumpe para hacerle una pregunta sobre lo que está puesto en pizarra. Profesor le contesta. Casi todos los alumnos están copiando lo de la pizarra. Sólo dos parejas están hablando entre sí. Profesor continúa con su explicación. Alumnos, conforme terminan de copiar, arrancan a hablar con compañeros. Profesor concluye explicación y dice:

- Bien, vamos a continuar...

- No Ramón, falta otro...-le dice una chica que está sentada al lado de Inés-

Profesor le dice "bien" y vuelve a retomar la explicación de lo que le han dicho que falta. Ahora profesor recuerda la cuestión que falta. Dos alumnas levantan el dedo. Profesor le dice a una de ellas (a Inés) que lea lo que tiene. Le responde "bien" y añade una explicación (*no se ha hecho referencia ninguna a situaciones actuales y cercanas a pesar que el tema tratado es susceptible de ello*). Termina y le dice a la misma alumna que leyó:

- Venga.

- ¿Yo digo todo? -responde Inés-

Y la alumna lee lo que ha puesto. Profesor le dice:

- Venga, sigue.

Alumna obedece. Termina y profesor le dice:

- Bien, pero fíjate que no contestas a la pregunta.

Profesor inicia explicación. Una de las alumnas que ya intervinieron anteriormente le pregunta si está bien lo que ella puso y le lee su texto. Profesor escucha y le responde con una explicación.

El resto de los alumnos habla entre sí con un volumen mayor que el del profesor. Profesor se dirige ahora a uno de los que están hablando y le dice:

- Alberto, venga tú.

- No lo hice -contesta el alumno-

- ¿No lo hiciste y no paras de conversar?

Profesor se dirige al grupo clase y le dice:

- ¿Nadie contestó esta pregunta?

Un alumno dice en alto:

- ¡Loly la tiene!

Profesor no atiende la intervención y comienza a explicar sentado encima de su mesa. Ha intercalado el mensaje de que "deben coger la idea". El grupo clase habla entre sí y sólo cinco alumnos se mantienen callados mirando hacia el profesor. Termina y comenta:

- Bien. La última pregunta era...Venga Loly, lee.

Alumna lo hace. Termina y profesor le dice "efectivamente, bien" y retoma él una nueva explicación. Los alumnos hablan entre sí. Profesor intercala:

- Cállense ya, por favor.

Y continúa su exposición. Ahora pregunta al grupo clase:

- ¿Qué famosa batalla se produjo?

Nadie responde y él añade:

- Ahora que estamos celebrando el día del libro, de Cervantes, ¿Qué famosa batalla?...

Siguen sin dar respuesta pero hablan entre ellos. Profesor la nombra y continúa explicación. El grupo clase habla más fuerte que él explica. En la fila de atrás han sacado tres flores de plástico y se la pasan unas a otras. Profesor no dice nada y sigue explicación. Al concluir comenta:

- Quedan cinco minutos.

- Un descanso Ramón -le dice una alumna-

Profesor va hacia dos alumnos de primera fila e interactúa verbalmente con ellos. Les mira su cuaderno. El resto de los alumnos hablan entre sí.

Ahora se dirige al grupo clase y les dice:

- A ver, mañana empezamos el tema del *Islam*...

Todavía no ha tocado el timbre pero los alumnos se levantan y el profesor va hacia su mesa a recoger sus cosas.

### *Miércoles 3 de Mayo de 10-11 h. (Sesión 34HS3)*

El profesor entra en el aula y se sienta en su silla. Unos alumnos golpean en la puerta ya cerrada porque quieren entrar. Profesor no les hace caso. Se levanta otro compañero y les abre. *Hay 22 alumnos en total.*

Profesor comienza a pasar lista desde su sitio. El alumnado habla entre sí en un tono un poco alto. Al concluir se dirige a los alumnos y les dice:

- A ver, van a hacer un trabajo sobre el arte romano y Bizancio.

El alumnado sigue hablando entre sí. Profesor se levanta, va hacia pizarra y comienza a borrarla. Intercala:

- ¡Cállense por favor!

Profesor está dando pautas sobre cómo hacer el trabajo aunque los alumnos siguen hablando. Profesor comenta:

- Se trata de hacer un trabajo sobre... (*explica con más profundidad el tema señalado*). Las fotos e imágenes que pongan tienen que ser relevantes, no las que quieran ustedes. No es necesario que sea en color...

El alumnado sigue hablando, su voz es más bien baja y la de los alumnos cada vez más alta. Continúa diciendo:

- Les he dicho que aunque sea fotocopia deben ser capaces de coger las fotos más relevantes. Y eso no pueden hacerlo sin comprender bien. No copien sin enterarse, si no las imágenes no serán relevantes...

Los alumnos siguen hablando entre sí. Profesor dice ahora:

- En cuanto a la fecha... vamos a dar dos semanas.

Los alumnos al unísono dicen en voz alta:

- ¡Noooooo!

Profesor no les dice nada al respecto y comienza a escribir en pizarra el tema del trabajo. Vuelve a explicar el contenido a incluir. La chica que en otras clases escribía poesías está hablando con el compañero y tiene la mochila encima de la mesa sin abrir. Los alumnos de primera fila atienden y están en silencio. Atrás no sucede lo mismo. Profesor sigue explicando. Un alumno pregunta:

- Pero ¿qué día es entonces profesor? ¿El 7 de Junio?

- ¿Quién tiene una agenda? -pregunta el profesor-

Se la dan. Él consulta un instante. Les dice al alumnado:

- Lo recojo el 25 de Mayo.

- Tenemos un examen de Lengua, Rafael.

- Ese examen no quiere decir que no hagan esto. Será el 25 de Mayo -vuelve a afirmar el profesor-

Casi todos los alumnos hacen comentarios y gestos de protesta. Profesor escribe en pizarra la fecha "25 de Mayo".

- ¡Chaacho! ¡Ramón...! -dice un alumno-

- Tienen tres semanas -contesta el profesor-

- ¡El 27, profel! ¡Que tenemos exámenes!

- ¿Ustedes van a hacer el trabajo el día antes? -responde el profesor-

Un alumno levanta la mano y comienza a explicarle al profesor las tareas de otras asignaturas que deben hacer. Al final le hace una propuesta de fecha diferente. Profesor le contesta:

- Te repito que no lo vas a hacer ese día. El 25 y el 25 lo recojo.

Los alumnos siguen haciendo gestos y comentarios de protesta. Profesor, de pie en pizarra, les dice:

- Vamos a comenzar hoy con otro tema a Bizancio que es el Islam....

Comienza a explicar. Expresan atención muy pocos alumnos. Resto habla en flojo entre sí. Introduce preguntas en la exposición pero no espera respuesta sino que él mismo se las contesta y continúa el discurso. *No hay referencias a datos cercanos a las vivencias de los alumnos.* Ahora intercala:

- ¡Escuchen!

Continúa explicación. La mirada la dirige sólo a la primera fila. Unos alumnos hablan entre sí y otros escriben. Interrumpe y dice:

- ¡Poli, cállate ya, por favor! (*está dirigiendo el mensaje a la chica que tenía la mochila encima de su mesa sin abrirla.*)

- Pero si acabo de hablar -dice la alumna-

- ¡Llevas todo el tiempo!... ¡Aquí hay un murmullo!... ¡Cállense!

Continúa el profesor con la explicación. Comienza a hacer referencia a una fotocopia que tienen los alumnos. Una chica le dice:

- ¿Puedo leer yo?

Profesor no le responde y le dice al grupo clase:

- La fotocopia está muy mal...me la dieron así....

Continúa la explicación apoyándose en el mapa que figura en la fotocopia. Aproximadamente un cuarenta por cien de los alumnos parece estar atendiendo. El resto habla entre sí. *Lleva diez minutos explicando. Su tono de voz es siempre el mismo. Continúa con el tema del Islam. Curiosamente este profesor ha estado recientemente en Marruecos y ha traído muchas experiencias personales de allí. Pero en clase no hace ningún comentario. El contenido transmitido es el que dice la fotocopia.* Profesor dice ahora:

- Fíjense...

Y comienza a leer textualmente lo que dice la fotocopia. Para y le expresa a una alumna:

- Lee Loly si quieres (*es la alumna que lo pidió antes*).

Alumna obedece. El resto de los compañeros hablan menos. Aunque una chica tiene la mochila encima de la mesa y continúa charlando con su compañero. Nadie le dice nada. Profesor está sentado encima de su mesa. En este momento todos están en silencio y parece que atienden.

Llaman a la puerta. Un alumno se levanta a abrir. Entra el conserje, le da una nota al profesor y se va. La alumna ha dejado de leer. Profesor retoma la explicación y hace una síntesis de lo que ha leído la alumna. Está sentado encima de su mesa. Los alumnos vuelven a hablar entre sí. Ahora comenta:

- El próximo día traigo un mapa para que vean estas ciudades.

Continúa con la explicación. No intercala preguntas. Continúa un murmullo en el aula. Ahora dice en voz más alta:

- Bien, vamos a ver ahora lo que sucede cuando aparece Mahoma...Carmen lee en la página...

Profesor le indica el lugar exacto de la fotocopia. La alumna lo hace. Los alumnos están en silencio excepto la chica de la mochila encima de la mesa que continúa charlando con su compañero. *El texto que lee la lectora es largo.* Se ha trabado en una palabra. Profesor le dice:

- ¡"Al Andalus"! De ahí viene Andalucía.

Alumna retoma la lectura. Al terminar, profesor comenta:

- Bien, el texto lo que está diciendo es que...

Profesor explica. El grupo clase está más silencioso. Profesor continúa en el mismo sitio. Nadie toma apuntes. El murmullo de habla está aumentando. Profesor sigue su explicación. *Sigue sin incorporar anécdotas o referencias cercanas aunque demuestra un dominio conceptual de lo explicado muy bueno.* Ahora dice:

- Bien. Balance de la conquista... ¡Alexis, lee!

Alumno empieza a hacerlo. Profesor interrumpe para decirle:

- ¡Hablen alto!

Alumno vuelve a empezar a leer desde el principio con un volumen mayor. La chica de la mochila encima de la mesa se levanta para tirar unos papeles a la papelería. Profesor no se da cuenta porque está mirando la fotocopia que se está leyendo. La alumna se va a su sitio. Su compañero está recostado encima de su mesa sin hacer nada. El resto de los alumnos está en silencio. El alumno lector se traba en una palabra. Profesor se la dice correctamente y continúa el chico leyendo. Al terminar, profesor le dice:

- Bien,...

Y comienza a explicar lo que ha leído el alumno. Su discurso sigue la misma línea de antes. Varias parejas hablan entre sí. Él continúa explicación. Ahora comenta:

- ¡Lee Inés!

Chica lo hace así. El resto de los alumnos hablan menos. Interrumpe el profesor e intercala una pequeña explicación sobre lo que se ha dicho. Los alumnos vuelven a hablar entre sí. De repente el profesor para en su explicación y dice muy enfadado:

- ¡Cállense, Nina y Jose! ¡Cállense ya!... ¡Luego dicen que no hablan y llevan todo el tiempo haciéndolo!

Estos alumnos se callan. Profesor continúa su explicación. Vuelve a haber un murmullo de habla generalizado. Una alumna se ha puesto un papel en la cara porque le da el sol que entra por un ventanuco. Profesor no hace comentario. Está explicando ahora la numeración arábiga. Hace uso de la pizarra. Un alumno

hace una pregunta sobre lo explicado. El profesor le contesta con rapidez y continúa su exposición. Está explicando la polémica del comienzo o no del milenio y la no existencia del cero en la numeración romana. Muy pocos alumnos dan muestras de atención. El resto habla entre sí. Intercala una pregunta al grupo clase:

- ¿Y qué es la oftalmología? (*es un término que apareció en la lectura*).

Dos alumnos contestan. El resto continúa charlando entre sí. Profesor retoma su explicación. Al concluirla comenta:

- Bien, ahí hay cuatro actividades. Las empiezan a hacer ahora.

- Quedan cinco minutos -dice un alumno-

- Si no empiezan, no van a salir -responde el profesor-

Los alumnos hablan entre sí protestan. Él sigue en el mismo sitio. Todos hablan. Cuatro alumnos han comenzado a escribir individualmente en su libreta. Ahora el profesor comienza a recoger sus cosas. Una chica se levanta de su sitio y le explica a otra el tatuaje que se ha puesto otro compañero. Profesor ha comenzado a caminar por los pasillos. Se acerca a una de las chicas que parece que hace las actividades. Luego a la otra que hace lo mismo. Está charlando con ella. Dos alumnos se levantan. Suena el timbre. Todos salen.

### *Jueves 4 de Mayo de 12-13 h. (Sesión 34HS4)*

*El profesor entra en el aula a las 12,20 h. Hay un ratio de 19 alumnos. Estamos en el Seminario de Historia. La disposición espacial de los alumnos es la siguiente:*

Se dirige a su mesa. Un alumno (*el que se pasó la sesión anterior en la última fila charlando con la chica que tampoco participaba*) le dice con cierto tono irónico:

- Llega tarde profesor, le vamos a poner una falta.

- Bueno...hazlo -le contesta profesor en el mismo tono-

Comienza a pasar lista. Todos los alumnos hablan entre sí. Termina y se dirige a pizarra. Hay un mapa colgado. Le dice al grupo clase:

- ¡A ver! ¿Se quieren callar ya?

Comienza a señalar y explicar en el mapa la zona que se comentó el otro día del Imperio Islámico y Bizancio. Los alumnos han callado. Se oye un pequeño murmullo. Profesor está incluyendo su experiencia personal en el tema explicado:

- Yo estuve en Marruecos y pregunté si la gente van todos a La Meca...

Continúa la explicación. Una alumna pregunta:

- ¿Por qué tienen que ir a La Meca?

- Porque así lo mandan en su religión -contesta el profesor-

Se continúa con la exposición. Surge otra pregunta de un alumno:

- ¿Para qué hacen eso? (*se refiere a rezar*).

- ¿Lo hacen en la calle? -comenta otro alumno.

- ¡Por eso!... Eso es lo mismo que la gente de aquí -interviene un alumno de la última fila-

Profesor responde a la pregunta primera. Vuelve a intercalar vivencias personales del tipo "yo preguntaba a los que fueron al viaje..." "Otra cosa curiosa que me llamó la atención fue el ver los cementerios...". Los alumnos sonríen. Uno le manda a callar al compañero. Profesor continúa su exposición y está señalando en el mapa. *Lleva diez minutos explicando*. Una alumna de primera fila (*de las tres que se sientan más cerca del profesor*) hace pregunta. Profesor le contesta. El alumno de la última fila (*el que señalamos antes*) está charlando con los compañeros de al lado. . Otra chica de delante hace una nueva pregunta. Profesor le contesta incluyendo una vivencia personal: "yo veía que los árabes sí se bañan...". Ahora interrumpe explicación y dice en voz muy alta:

- A ver, la gente de atrás si no se calla los echo de clase. Si no les interesa, cogen la puerta y se van. ¡Les he dicho varias veces que se callen!...

Ese grupo de alumnos se calla. Él continúa la explicación.

*Han pasado 15 minutos de exposición*. El profesor le dice al grupo clase:

- A ver, vamos a corregir las actividades. Lee -le dice a una chica de delante-

Alumna lo hace. Concluye y profesor le responde:

- Muy bien.

Añade una explicación a lo que se ha leído y señala en el mapa. Los alumnos de última fila están hablando pero con un volumen bajo. El resto atiende. El profesor está explicando de pie junto a la pizarra (*ha estado todo el*

*tiempo en ese lugar*). Está comentando "...y luego el papel que jugó el Islam es lo que dijo Diana (*la alumna que leyó*)..." . Concluye de explicar esa idea y le dice al grupo clase:

- Ahora la pregunta "b" que dice ...

Profesor la lee y al terminar les comenta:

- Por cierto, el texto que habla aquí no está en el libro.

- ¿Esa no la hacemos? -pregunta alumna-

- No -responde el profesor-

Ahora arranca a leer la tercera pregunta. Comenta:

- Ésta es muy interesante ¿nadie la hizo?

No contesta ningún alumno. Profesor exclama en tono irónico:

- ¡Qué bien!

Una alumna de delante levanta el dedo y lee lo que ha escrito ella. Al terminar, el profesor añade una explicación apoyándose en el mapa. Intercala una pregunta al grupo clase:

- ¿Qué países están en la Península Ibérica?

No contesta nadie. Profesor repite la pregunta. Ahora responden varios a la vez. Profesor continúa explicación. Los alumnos de la última fila están charlando y riéndose entre sí. Una alumna de primera fila le dice al profesor:

- ¡Espere, espere...! (*está intentando anotar los países que pertenecen al Islam y que él señala en el mapa*) ¿Y ese cómo se escribe?

Profesor le contesta y continúa explicando. Intercala pregunta al grupo clase:

- ¿Cuáles tienen religión musulmana?

No espera respuesta y él mismo comienza a citarlos. Tres alumnos que se sientan en el centro del aula se incorporan a nombrarlos. Él no hace comentario y continúa nombrándolos a la vez que los alumnos. Una alumna de la última fila entabla un diálogo en alto con compañera de primera fila. Profesor no dice nada y sigue con la explicación. Ahora intercala una pregunta:

- ¿Y qué países tendrán lengua árabe?

Calla unos instantes, nadie responde y él interviene con la respuesta. Una alumna de segunda fila le dice:

- ¡Más despacio!

Profesor disminuye su ritmo de habla y continúa con la explicación. Los alumnos de la última fila hablan entre sí. Ahora pide la siguiente pregunta. Él mismo lee el enunciado. Termina y se dirige a pizarra. Comienza a borrarla (*figuraban anotaciones hechas por los alumnos sin relación con las tareas académicas*). En ese momento varios alumnos dicen riéndose:

- ¡Nooooo!

- Bueno...siento borrarles sus novios -contesta el profesor-

Algunos alumnos ríen. Profesor escribe tres términos en la pizarra ("Alá- El Islam- El Corán"). Vuelve el murmullo de habla al aula. Las chicas de primera fila comienzan a reírse entre sí. Profesor no interactúa y continúa su explicación. Está citando ahora las obligaciones del Islám. Conforme las nombra, las escribe en la pizarra. Un alumno interviene y dice:

- Profe...y no salir de casa.

Los compañeros ríen. Profesor no lo anota y cita él la obligación de no beber alcohol. Un alumno comenta en alto:

- ¡Jo! ¡Qué putada!

Los compañeros vuelven a reír. Profesor no hace alusión a la intervención. Otro alumno interviene en alto y pregunta:

- ¡Profe! ¿Y las mujeres tapadas?

Profesor no responde y sigue la explicación anotando otras costumbres. Un alumno de delante dice:

- Y el ayuno en el mes de Ramadán.

- Sí es verdad -contesta el profesor a la vez que lo anota en la pizarra-

Los alumnos siguen hablando entre sí pero esta vez sobre lo que se está comentando en el aula sobre las costumbres del Korán. Profesor sigue su explicación. Está comentando:

- Y ahora el calendario. Esto es importante...

Comienza a aclarar el año en la era musulmana. El alumnado habla entre sí. La alumna de atrás (*que en otras sesiones no abría la mochila*) le dice en voz alta al observador:

- ¡Ñosss! ¡Todo lo que apunta! ¿Y qué está haciendo?



Observador le hace un gesto para que permanezca en silencio y le dice en voz baja que luego se lo cuenta. El profesor sigue en su discurso haciendo anotaciones en pizarra. Está comentando:

- Les voy a poner la fórmula para saber el calendario. Esto es interesante.

Saca un libro y escribe en la pizarra. Los alumnos siguen hablando entre sí. Uno de atrás se ha levantado y va mesa por mesa de las chicas de primera fila pidiendo un tipex. Se lo dan y se sienta en su sitio. Profesor intercala en voz más bien baja:

- Antonio.... *(es el chico que se levantó)*.

Continúa la explicación. Ahora intercala:

- ¡Escuchen, por favor! ¡No sean majaderos!

El grupo clase calla. Las chicas de delante empiezan a interactuar con el profesor en base a la fórmula que ha escrito en pizarra.

- Ellos están en el año 1421 -dice el profesor-

Una de esas chicas le hace una pregunta. Profesor le contesta y comenta:

- Vamos a hacer el cálculo al revés...

Profesor hace una nueva anotación y continúan las chicas de delante interactuando con él. El resto de los alumnos mantienen en el aula un murmullo de habla. Profesor calla unos instantes, mira al grupo clase, da unos chasquidos con la mano y todos callan. Profesor retoma el discurso. Los alumnos vuelven a hablar entre sí. Las chicas de delante preguntan al profesor. Éste les responde. Se entabla una conversación entre ellos. El volumen de voz del profesor y las alumnas de delante es bajo. Ríen a la vez. El resto de los alumnos no manifiesta posturas de atención y la mayoría habla entre sí. Un alumno de atrás *(que en sesiones anteriores le ha llamado la atención)* da golpes en la mesa al ritmo de una canción que entona. Profesor continúa hablando con las alumnas de delante. Ahora se dirige verbalmente al grupo clase:

- ¡Venga! ¡Shhhhh! ¡Cállense hombre! Estoy todo el día como los niños chicos... ¡Cállense ya!... Venga, la "f"...

Profesor comienza a leer la actividad. Cuando lo hace aclara señalando en la fotocopia de los alumnos:

- Eso es lo que tienen en el cuadro...¿saben de dónde proceden las naranjas y limones?

Los alumnos hablan entre sí. Nadie contesta. Profesor retoma la palabra:

- De Valencia...A ver, aunque dicen de Valencia pero se la llevaron los árabes...

Casi todos los alumnos hablan entre sí. Profesor le dice a la chica de atrás *(la que hizo comentario al observador)*.

- A ver ¿de dónde proceden las naranjas?

Alumna calla unos instantes. Un alumno dice en voz alta.

- ¡Del naranjero!

- Lo dije hace un momento -dice el profesor- ¿De la China?

Todos hablan. Profesor no dice nada más de lo anterior y empieza a leer un texto de la fotocopia. Una chica de delante se gira y le hace en voz alta una pregunta a otra compañera de atrás *(sin relación con el tema de clase)*. Ésta le contesta de la misma manera y con el mismo volumen. El profesor ahora está hablando con las tres chicas de delante. Todos hablan entre sí. Ahora se dirige al grupo clase y hace esta advertencia en un tono serio y fuerte.

- A ver, todavía quedan 5 minutos. Aviso. Ya estoy cansado de decir siempre de buena manera "cállense". Yo no sé si aquí no entienden otro lenguaje que el látigo. Algunos se están pasando. Va por varias personas pero sobre todo por la parte de atrás. Están avisados. No es una amenaza sino un aviso. Les voy a mandar al parte de incidencias...

Nadie hace ningún comentario. Vuelven a hablar entre sí. Ahora suena el pito de un muñeco de goma que tiene un alumno de delante. Profesor no dice nada. Está en su sitio recogiendo sus cosas. Se dirige al alumnado y le dice:

- Otra cosa. No se dejen ir con el tema del trabajo... Venga, ya se pueden ir. En ese momento suena el timbre.

### *Miércoles 10 de Mayo de 10-11 h. (Sesión 34HS5)*

Profesor entra en el aula, va a su mesa y pasa lista mientras los alumnos se sientan en sus pupitres *(hay un ratio de 22 y están dispuestos en filas de 7, 4 y 5 alumnos)*.

- Hay mucho alboroto en el aula. Profesor manda a callar:
- ¡A ver! ¿se callan ya?
- Profesor les recuerda verbalmente lo que vieron en la sesión anterior. Para ello, se sienta encima de la mesa y comienza a hablar pausadamente.
- Hay dos alumnas pegando una hoja informativa en el cristal de la ventana. Profesor las ve, las ignora y sigue hablando.
- En lo que el profesor recuerda lo dicho anteriormente, casi ningún alumno lo escucha, casi todos están sacando el material para la sesión, escribiendo algo en sus cuadernos o charlando en voz alta.
- Profesor sintetiza el vocabulario técnico de lo que está explicando en vocabulario más simple:
- ...es decir, esos señores tienen que...
- Una vez terminado el repaso de lo visto en la sesión anterior (*duró 5 minutos*), profesor entrega a cada alumno una fotocopia de un libro de texto (*en blanco y negro. La fotocopia contiene un texto que trata el tema del Feudalismo*). Una alumna (*la del Walkman*) dice:
- ¿Leo yo?
- Profesor contesta sorprendido:
- Sí.
- Al término de la lectura de un fragmento del texto, profesor exclama:
- ¡Bien! Efectivamente...
- Profesor explica el fragmento además del vocabulario que contiene:
- Es una agricultura de subsistencia, y ¿qué significa esto?
- Alumnos no contestan. Profesor añade con entusiasmo:
- Imagínense...
- Profesor constantemente hace alusión a temas tratados con anterioridad a este:
- Recuerden cuando dábamos el Islam...
- Los alumnos mientras el profesor habla están callados totalmente. Parece que escuchan y atienden. (*Profesor explica el texto como si fuera un cuento o una historia. Ambiente muy relajado. Todos parece que escuchan*).
- Cuando el profesor termina de explicar ese fragmento de la lectura, mira hacia el grupo-clase como si quisiera que saliera un voluntario a leer el segundo fragmento.
- Una alumna (*la compañera de la anteriormente mencionada*) levanta la mano rápidamente, pero al ver que otra ha levantado la mano antes que ella y el profesor le ha dado el permiso para leer, la baja inmediatamente con gesto de desagrado, además de protestar en voz baja.
- Profesor ignora a la alumna que estaba protestando (*no la mira*). Alumna lee el fragmento y el profesor lo explica con sus palabras (*a la vez que lo lee*):
- Circunstancias Coyunturales ¿Qué son? (*Esta pregunta la hace interrumpiendo un instante a la alumna que está leyendo, es decir, cuando el profesor considera que los alumnos no saben una cosa determinada*).
- Ningún alumno contesta. Profesor aclara:
- Significa...
- Finalmente, se termina de leer y explicar el texto. Profesor marca algunas actividades para hacerlas en ese momento, son preguntas de la lectura. (*Quedan aún 35 minutos de sesión*).
- Alumnos protestan insistentemente y dicen:
- ¡Profel!, no da tiempo. (*Les parecen muchas actividades para tan poco tiempo*).
- Profesor contesta:
- Sí les da tiempo, pónganse a trabajar.
- Los alumnos hacen caso y se quedan casi en silencio haciendo individualmente lo que el profesor les ha marcado (*mientras hacen los ejercicios, hablan bajo entre ellos, se ponen más cómodos en sus asientos y hacen algo de ruido*).
- Mientras los alumnos hacen los ejercicios, profesor va pasando por las mesas para resolverles las posibles dudas que tengan.
- Los alumnos hablan constantemente unos con otros.
- Una alumna y un alumno comienzan a discutir en voz muy alta (*son dos alumnos que, según información posterior del profesor, siempre se están peleando*). Profesor los ve y no dice nada.
- Estos alumnos se terminan de pelear y se agrupan con otros dos para hacer los ejercicios marcados.
- Alumno plantea una actividad como él cree que es. Profesor le corrige:
- No, yo lo que les dije fue que...

Una alumna de primera fila termina sus ejercicios. Coge un libro de encima de la mesa del profesor y lo ojea durante unos minutos. Alumna se dirige al profesor:

- Ramón, este libro me gusta. *(es el libro del cual sacó el texto que están trabajando)*.

Profesor contesta:

- Pues ese es mío, pero otros lo tienen también en la biblioteca.

Inmediatamente otros alumnos del aula, desde diferentes puntos del aula, se interesan por ver qué libro es *(miran desesperadamente)*. Profesor no dice nada.

Alumnos vuelven al trabajo que estaban haciendo.

A medida que pasa el tiempo, los alumnos van elevando la voz, sin embargo el profesor no dice nada y sigue corrigiendo los ejercicios por las mesas de cada alumno.

Profesor dice en alto:

- ¡Venga! Tres minutos y empezamos a corregir.

Alumnos protestan enérgicamente y profesor les concede más tiempo.

Profesor aprovecha en lo que algunos alumnos terminan los ejercicios para poner la fecha del examen. Los alumnos se alborotan tanto que no prestan atención a los ejercicios que supuestamente están haciendo, sino a ver qué día se pone el examen.

Profesor propone una fecha. Alumnos protestan. Uno de ellos dice:

- Es muy pronto. También tenemos otros trabajos y exámenes.

Profesor dice en alto:

- ¡Escuchen! ¡Shhhh!

Una alumna grita:

- ¡¡El 29!!

Profesor contesta:

- ¿El 29 les va bien?

La mayoría de los alumnos asienten con la cabeza. Profesor añade:

- Pues vale.

Dos alumnos protestan de nuevo:

- No, es muy pronto.

Profesor no da el brazo a torcer y declara esa fecha como definitiva para el examen.

Una alumna protesta enérgicamente por la decisión del examen.

Profesor intenta entrar en razón a la alumna diciéndole:

- Dense cuenta...

Profesor termina diciendo aturdido:

- No, siempre tenemos el mismo problema con ustedes.

Alumna sigue protestando. Profesor añade:

- Pero ustedes me han dicho que el 29...

Alumna se queda en silencio. Otro alumno le propone otra opción: que después de la corrección del trabajo marque el examen.

Los alumnos se alborotan muchísimo, hablan todos a la vez, se mandan a callar unos a otros... *(ambiente muy tenso)* Profesor cede y les da una fecha para el trabajo y otra para el examen más distanciadas entre sí.

Alumnos se quedan más satisfechos y se quedan en silencio.

Profesor comienza a corregir los ejercicios marcados pidiendo voluntarios para que le digan lo que cada uno escribió. Nadie se ofrece.

Profesor lee el ejercicio y selecciona él a los alumnos para que intervengan. Va matizando las respuestas de cada uno. El resto de los compañeros hablan en voz muy alta. Hay mucho ruido, los alumnos se mandan a callar mutuamente.

Profesor pregunta a una alumna por la contestación de un ejercicio. Alumna contesta correctamente. Profesor le dice efusivamente:

- ¡Efectivamente, miren, la respuesta que dio Paula es mejor que la que yo di!

*Profesor parece que hace caso sólo a los alumnos que le atienden, a los que no, los ignora.* Hace un buen rato que cuatro alumnos están dándose golpes y el profesor no les dice nada.

Profesor vuelve a pedir voluntarios para la corrección de los ejercicios, además de recordarles continuamente temas anteriores que han trabajado en otras sesiones. Nadie se ofrece.

Suena el timbre y los alumnos recogen muy lentamente. Profesor recoge también. Poco después salen los alumnos y el profesor a la vez.

# **ANEXO II: ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA**

**II- I. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO I**

**II- II. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO II**

**II- III. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO III**

## **II- I. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO I**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	I
Curso	3º ESO
Área	Matemáticas

Categ./Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	Un alumno dice de repente señalando a Alexis: - Señó, me están gritando.	13MS5
	Una chica levanta el dedo y genera una duda. Casi a la vez hace lo mismo otro chico. La chica comenta su incomodidad por estar hablando los dos a la vez.	13MS5
	Jonay y la chica que más está preguntando inician una conversación ( <i>que más bien parece un enfrentamiento</i> ).	13MS5
Rechazo	Un alumno dice en voz alta: - Cambie los grupos señó. Profesora no atiende la petición y sigue nombrando a los que forman cada grupo.	13MS4
	La mayoría de alumnos obedecen. Tres chicas han contestado a la vez: - Mejor individualmente señó ( <i>se refiere a que no quieren estar en grupo</i> ).	13MS4
	Alexis le pregunta ahora directamente a su compañera: - ¿Tú vas a seguir aquí? La chica hace un gesto de desprecio a la vez que pronuncia un no casi ininteligible. Alexis y su amigo se sientan ahora contiguos en una fila.	13MS4
	La chica del grupo de Alexis se dirige ahora a otro grupo y se sienta entre sus miembros. Los dos compañeros quedan solos.	13MS4
	Profesora se acerca y les dice a ellos que se cambien de sitio, pero no volviendo a formar el grupo, sino situándose en la misma fila en la que dejaron a la compañera. Éstos lo hacen. Han quedado sentados en línea ( <i>chica-chico-chico</i> ). Los dos alumnos inician nuevamente la tarea e interactúan entre ellos. La chica, ni los mira.	13MS4
Categ./Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Profesora (...) le pide ( <i>a un alumno</i> ) que justifique lo que ha propuesto. En ese momento interviene otra compañera y da la contestación.	13MS1
	Profesora (...) continúa interactuando con alumno pizarra lanzándole preguntas cortas. En algunos momentos dan la respuesta espontáneamente otros compañeros de la clase.	13MS1
	Profesora (...) hace una pregunta a un alumno que se llama Pérez. Otro alumno se adelanta y emite la respuesta. Profesora cuestiona con un tono incómodo: - ¿Cuántos Pérez hay aquí?	13MS1
	Profesora vuelve a preguntar al mismo chico: - Y... ¿cómo quitamos denominadores? Varios alumnos se adelantan a contestar a la pregunta interviniendo a la vez y sin respetar turnos de palabra.	13MS2
Reticencia	El alumno se apura en terminar de copiar mientras algunos alumnos situados detrás se mofan de él.	13MS3
Individualismo	Alexis ( <i>el chico que suspendió 11 asignatura</i> ) todavía está copiando el enunciado del problema de la pizarra. Está en un grupo formado por un alumno más y una chica que no ha mantenido la palabra con ninguno de sus compañeros.	13MS4

Subcateg.	Categ.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Individualismo		Alexis continúa copiando el problema de la pizarra. La chica está haciendo anotaciones; mantiene su cabeza baja y no muestra interés por la pregunta que se le hizo a la profesora.	13MS4
		Un compañero del grupo de Alexis está levantando el dedo. Quiere preguntar algo. La chica continúa anotando sin interactuar con nadie. Tan siquiera ha mantenido una mirada con los miembros del grupo.	13MS4
		En el grupo de Alexis, la chica sigue sin mantener contacto alguno con sus dos compañeros. Alexis está tarareando una canción y moviéndose al ritmo. El tercer chico está riéndose y hablando con Alexis.	13MS4
		Alexis y su compañero están ahora escribiendo. La chica se ha levantado y se acerca a la profesora. Le está planteando una duda del problema. Ésta se lo aclara y la alumna vuelve a su sitio.	13MS4
		Profesora se acerca y les dice a ellos que se cambien de sitio, pero no volviendo a formar el grupo, sino situándose en la misma fila en la que dejaron a la compañera. Éstos lo hacen. Han quedado sentados en línea ( <i>chica-chico-chico</i> ). Los dos alumnos inician nuevamente la tarea e interactúan entre ellos. La chica, ni los mira.	13MS4
		Alexis está copiando todo lo que hace su compañero. La chica continúa en lo suyo.	13MS4
Subcateg.	Categ.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Aceptación		Profesora entra en el aula, va hacia su sitio y desde allí solicita a los alumnos que se agrupen según lo hicieron el último día. Los alumnos comienzan a hacerlo ( <i>con total conformidad</i> ) a la vez que hablan entre sí.	13MS4
Intervención conjunta		El resto de los alumnos, desde sus grupos, están haciendo anotaciones en sus libretas. Dialogan sobre la forma de hacer la tarea.	13MS4
		Casi todos los alumnos continúan hablando pero es en referencia al ejercicio que deben hacer.	13MS4
		El resto del alumnado está entregado a la realización de los ejercicios marcados. Las interacciones que se producen entre sus miembros es para aclarar aspectos del proceso de resolución.	13MS4
		Los demás grupos mantienen la misma tónica de antes. ( <i>Aclarar entre ellos aspectos de la resolución del problema</i> ).	13MS4
Afiliación		Ahora dos alumnos están hablando entre sí del problema ( <i>a pesar de no estar trabajando en grupo</i> ).	13MS1
		Una alumna le explica un trozo del ejercicio que está corrigiendo la profesora a su compañera de al lado, ya que no lo entiende.	13MS2
		Alexis le está diciendo a su compañero: - Ponte aquí, a mi lado. - Es que si no, no es un grupo –responde su compañero.	13MS4
		Alexis está copiando todo lo que hace su compañero.	13MS4
		Alexis se ha girado y mantiene un diálogo con el compañero de atrás para pedirle material.	13MS4
		Alexis está pendiente de lo que hace su compañero: mira lo que anota y lo copia él en su cuaderno.	13MS4
		Jonay está muy afanado copiando de la pizarra. El compañero le dice en alto, avisándole: - Jonay, no copies que está mal.	13MS5
Subcateg.	Categ.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación		Profesora solicita la ayuda del grupo clase ( <i>para responder a las preguntas</i> ). Varios levantan la mano e intentan aportar una solución.	13MS1

Subcateg. / Categ.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno, ya tenemos la ecuación... ¿Y ahora?</li> </ul> Varios alumnos intervienen a la vez.	13MS1
	Ahora ( <i>profesora</i> ) se dirige al grupo clase y le dice: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo podría comprobar el problema?</li> </ul> Varios alumnos emiten a la vez una posible respuesta.	13MS1
	Profesora añade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno, pasamos al siguiente</li> </ul> Pide voluntarios para salir a la pizarra. Varios chicos y chicas levantan la mano.	13MS1
	Un alumno ha levantado la mano y dice que ya tiene la solución.	13MS1
	La profesora dice: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡A ver! De uno en uno. Las dudas de uno en uno, si no, no se van a enterar de nada.</li> </ul> Todos los alumnos siguen queriendo hablar a la vez.	13MS2
	Profesora dice: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos a ver ¿tiene un resultado lógico el problema?</li> <li>- No -expresan varios alumnos a la vez-</li> </ul> El muchacho de pizarra se detiene y deja de escribir. Profesora añade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analicen el error.</li> </ul>	13MS5
	Una compañera da en voz alta una respuesta a lo que se pide.	13MS5
	Jonay está escribiendo en pizarra. Profesora lanza una pregunta al grupo clase. Todos (excepto un alumno que no ha intervenido en nada desde que empezó la sesión) tratan de responder a la vez.	13MS5
	Profesora se dirige a pizarra. Emprende una explicación. Intercala preguntas que responden tres alumnos a la vez.	13MS5
	Una chica levanta la mano y profesora le invita a que responda.	13MS5
	Profesora (...) pregunta al grupo clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién quiere hacer el primer problema?</li> <li>- Yo -responde un alumno.</li> </ul>	13MS1
	Profesora está explicando ahora los pasos a seguir en el ejercicio. Un alumno dice: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es que para mí es más fácil así (<i>se refiere a una forma de hacer el ejercicio</i>)</li> </ul> Profesora contesta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pues si para ti es más fácil así, pues hazlo así.</li> </ul>	13MS3
	Una compañera de la fila de atrás levanta el brazo y formula una pregunta.	13MS1
	Profesora continúa interactuando con el alumno de la pizarra. Una chica plantea desde su sitio una pregunta.	13MS1
	Otro alumno pregunta ahora: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Está bien eso profe?</li> <li>- Sí, ¿por qué? -le plantea la profesora.</li> </ul> Alumno y profesora quedan interactuando sobre los datos del problema.	13MS1
	Una alumna dice desde su mesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Seño! ¡Seño, mira!</li> </ul> Profesora acude y queda interactuando con ella en torno a la resolución de los ejercicios.	13MS1
Una alumna hace una pregunta. Profesora contesta	13MS2	



Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<p>Un alumno interviene en voz alta y mientras observa lo escrito en el encerado pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Está bien eso?</li> </ul> <p>Profesora no contesta. Otro alumno dice también sobre lo mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señor, eso está mal.</li> </ul>	13MS2
	<p>La profesora dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡A ver! De uno en uno. Las dudas de uno en uno, si no, no se van a enterar de nada.</li> </ul> <p>Todos los alumnos siguen queriendo hablar a la vez.</p>	13MS2
	<p>Una alumna añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El 72 no se divide entre 2?</li> </ul> <p>Profesora contesta con una estrategia matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podemos hacer... o esto. Da lo mismo.</li> </ul> <p>Alumna asiente con la cabeza y guarda silencio.</p>	13MS2
	<p>Una alumna le pregunta a la profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Me puede ver el mío, señor? <i>(se refiere al ejercicio escrito en el cuaderno)</i></li> </ul> <p>Profesora contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El tuyo ya lo vi.</li> </ul> <p>Alumna aclara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Y ¿por qué no me da eso? <i>(refiriéndose al resultado que a la profesora le dio al hacerlo en la pizarra).</i></li> </ul>	13MS3
	<p>Otro chico ha levantado la mano y está llamando a la profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahora, ahora voy -le contesta ésta mientras continúa interactuando con el grupo de antes.</li> </ul>	13MS4
	<p>Profesora pasa por delante del grupo de Alexis. Uno de ellos le hace una pregunta. Profesora responde.</p>	13MS4
	<p>Una chica se levanta de repente y se sitúa al lado de profesora. Le está solicitando que le mire su ejercicio. Ésta lo hace.</p>	13MS4
	<p>Profesora está en un grupo aclarando dudas que le plantean.</p>	13MS4
	<p>Profesora (...) se detiene en un grupo que le ha llamado. Interactúa con ellos. Hace lo mismo con el grupo de al lado.</p>	13MS4
	<p>Una alumna llama desde su sitio a la profesora. Ésta se levanta y acude. Permanece aclarando dudas en el grupo.</p>	13MS4
	<p>Una chica levanta el dedo y genera una duda. Casi a la vez hace lo mismo otro chico. La chica comenta su incomodidad por estar hablando los dos a la vez.</p>	13MS5
	<p>La chica que antes preguntaba a la vez que su compañero, incorpora otra duda. Profesora responde.</p>	13MS5
	<p>Jonay y dos más también plantean nuevos interrogantes. Profesora da respuesta a todos.</p>	13MS5
	<p>Profesora interactúa con lo que va diciendo. La chica de antes vuelve a hacer una pregunta. Profesora contesta.</p>	13MS5
	<p>La chica origina otra interrogante. Profesora contesta. Todos los demás alumnos están en silencio y escriben individualmente en sus libretas.</p>	13MS5
<p>Una chica dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Señor! ¿Da 3?</li> <li>- Pregúntale a él que lo está haciendo.</li> </ul> <p>Alumna lo hace así y el de pizarra le da respuesta.</p>	13MS5	
<p>La chica hace una pregunta sobre el problema a la profesora. Jonay también.</p>	13MS5	
<p>Juani hace una pregunta sobre el nuevo problema. Profesora le responde.</p>	13MS5	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	La chica que está junto a Jonay y que ha intervenido varias veces a la vez que su compañero, formula también una interrogante.	13MS5
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesora le ha pedido al voluntario que ha salido a la pizarra, que lea en alto el problema. Alumno obedece. Profesora (...) pregunta a ese alumno: - ¿Lo entendiste el enunciado? - No -responde el chico. - Lo leíste y no lo entendiste... ¡Vuelve a leerlo! (...) Alumno hace lo que le piden. Termina y vuelve a plantearle la profesora: - ¿Ahora lo entendiste mejor? - No.	13MS1
	Profesora se dirige al grupo clase y pregunta: - ¿Quién ayuda? Un alumno da una contestación pero que no es correcta.	13MS1
	Profesora (...) le pide al de la pizarra que vuelva a leer el enunciado. Éste lo hace y ella comienza nuevamente a guiarle el proceso mediante preguntas concretas de respuesta cortas. Alumno pizarra contesta sólo algunas.	13MS1
	- Benito, ¿cuál es el denominador de ese número? Alumno no da respuesta y se queda unos instantes sin decir nada. Profesora añade: - No te estás enterando ni de lo que pregunto.	13MS1
	Ahora (profesora) le consulta a la chica del encerado: - ¿Cuántas cuestiones hay? - No sé -responde la chica.	13MS1
	Sigue interactuando con preguntas cortas el proceso resolución de la alumna de pizarra. Está preguntándole: - ¿Será lo mismo 1/7 de una torre de 10 metros que otra más pequeña? - Sí -responde la alumna.	13MS1
	Carmen, una de las chicas, dice (a profesora): - Eso es un rollo. - Como es un rollo, por eso lo estamos explicando Carmen.	13MS1
	El alumno de la pizarra no sabe dar el siguiente paso en el ejercicio.	13MS2
	(Profesora pregunta) - A ver, Juani, ¿qué hago ahora? La alumna contesta pero es incorrecto lo que ha dicho.	13MS3
	- Seguimos corrigiendo los ejercicios que empezamos ayer -dice ahora profesora dirigiéndose al grupo clase. - Éste yo no lo entiendo, seño -anuncia una alumna.	13MS5
	Profesora pide a Alexis que lea en alto el problema que van a hacer. Una chica en ese momento levanta la mano. Alexis comenta: - Yo no sé hacerlo.	13MS5
	Alexis está leyendo el problema en alto. Termina y la de pizarra dice: - Seño, yo no lo entiendo.	13MS5
	Profesora, sentada desde su sitio, decide iniciar la explicación. Está aclarando cómo debe ser el proceso de elaboración. Intercala una pregunta. Chica de pizarra responde pero no lo dice correctamente. - ¿Cómo va a ser eso? -le advierte la profesora.	13MS5
	Profesora continúa la explicación mientras sigue intercalando preguntas. Algunas de éstas son respondidas por un pequeño grupo de alumnos, pero la mayoría de las veces hacen aportaciones equivocadas.	13MS5

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesora dice: - Vamos a ver ¿tiene un resultado lógico el problema? - No -expresan varios alumnos a la vez. El muchacho de pizarra se detiene y deja de escribir. Profesora añade: - Analicen el error.	13MS5
	- ¿Alguien no entiende este método? Es para pasar al siguiente. Algunos alumnos contestan que no.	13MS2
	- Juani no sabe qué son "sumandos"... ¿alguien se lo explica?	13MS5
	Profesora detiene su mirada en Jonay. Éste está en su sitio sin escribir nada. Alumno percibe la mirada y dice: - Estoy esperando que se termine seño...es que no lo entiendo.	13MS5
Ausencia respuestas	Profesora (...) Le está haciendo preguntas de razonamiento sobre el proceso que debe seguir ahora. Alumno no las contesta.	13MS1
	Profesora vuelve a decirle a todos los alumnos: - ¿Ahora ya lo entendieron todos?... ¿Los que no lo hicieron también? Nadie da respuesta.	13MS1
	Profesora comienza a pasear por el aula. Se detiene al lado de uno de estos alumnos ( <i>los que no hacen nada</i> ) y le pregunta: - ¿No sabes hacerlo? Si no lo lees no lo sabes hacer. Alumno no dice nada.	13MS1
	Profesora le pregunta a la chica de la pizarra si entiende por el enunciado, cuál es la situación. Alumna queda en silencio y profesora se acerca a ella y comienza a interactuar en pizarra.	13MS1
	Se termina de hacer el ejercicio y profesora pregunta al grupo-clase: - ¿Algo que no entendieran ahora? Alumnos no dicen nada, están en silencio.	13MS3
	Profesora dice al grupo-clase: - ¿Entendemos el método de igualación? Alumnos no dicen nada.	13MS3
	- ¿Quién más no lo entiende? ( <i>pregunta la profesora</i> ) Nadie dice nada.	13MS5
Participación limitada	Profesora (...) pregunta al grupo clase: - ¿Quién quiere hacer el primer problema? - Yo -responde ( <i>sólo</i> ) un alumno.	13MS1
	Profesora plantea al grupo clase: - ¿Cómo se debe hacer? Un chico interviene y explica el proceso para hacerlo.	13MS1
	Profesora vierte la pregunta al grupo. Carmen, la chica de antes, da una respuesta. El resto de los alumnos está en silencio.	13MS1
	A uno que no lo ha hecho le pregunta: - ¿Lo hiciste? Alumno responde negativamente con un gesto.	13MS1
	- Venga, vamos a hacerlo ya en la pizarra -dice de repente profesora a la vez que señala a una chica. - No lo tengo hecho -responde ésta. - Te vamos ayudando (...).	13MS1

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Profesora (...) añade que quiere un voluntario para salir a la pizarra a corregirlo. Un alumno de la segunda fila levanta la mano y se ofrece a la tarea propuesta. El resto del grupo clase sigue hablando entre sí, se pasan material y algunos están levantados paseando por el aula.	13MS2
	Un alumno interviene en voz alta y mientras observa lo escrito en el encerado pregunta: - ¿Está bien eso? Profesora no contesta. Otro alumno dice también sobre lo mismo: - Señor, eso está mal.	13MS2
	Profesora se lo pregunta ( <i>una cuestión del problema que están haciendo</i> ) en alto al grupo-clase y un ( <i>solo</i> ) alumno contesta.	13MS2
	Profesora (...) retoma el ejercicio y comienza ella a escribirlo en la pizarra mientras va explicando todos los pasos. Va intercalando preguntas: - ¿Y ahora qué hago? Son los alumnos de primera y segunda fila los que le responden.	13MS2
	<i>(Profesora)</i> intercala preguntas al grupo clase. Las responden siempre un pequeño grupo de alumnas.	13MS2
	Solamente tres alumnos siguen esta propuesta y comienzan a decir cada uno los pasos. Profesora les va diciendo: - ¡Bien!	13MS3
	Profesora prosigue con su explicación del ejercicio: - Ustedes me van diciendo lo que pongo. Solamente tres alumnos siguen esta propuesta y comienzan a decir cada uno de los pasos.	13MS3
	<i>(Profesora)</i> pregunta : - ¿Alguien tuvo problemas al resolverlo? - No -dicen tres alumnos mientras calla el resto.	13MS5
	Profesora continúa la explicación mientras sigue intercalando preguntas. Algunas de éstas son respondidas por un pequeño grupo de alumnos, pero la mayoría de las veces hacen aportaciones equivocadas.	13MS5
	Continúa su exposición sin dejar de intercalar preguntas a los alumnos. Están contestándolas sólo tres alumnos.	13MS5
	Está preguntando: - Ya se planteó el problema ¿qué hay que hacer para resolverlo? ¿Está preparado? Las respuestas siguen aportándola sólo tres alumnos.	13MS5
	Profesora inicia una selección de preguntas que dirige al grupo clase. <i>Está tratando de llegar al planteamiento del problema.</i> Responden pocos alumnos.	13MS5
Profesora continúa explicación desde la pizarra. Ya se ha planteado el problema. Pregunta ahora al grupo clase: - ¿Qué podemos hacer para resolverlo? ¿Está preparado para hacer el método? Dos alumnos contestan negativamente.	13MS5	
Inseguridad	Sale una compañera ( <i>no queda claro si fue voluntaria o si la profesora le hizo una señal para que saliera</i> ). Comienza a anotar en la pizarra la resolución del problema ya planteado. Profesora va cuestionándole en cada fase que emprende lo que va a hacer en ese momento. La chica (...) ahora se ha quedado titubeando lo que debería responder.	13MS1
	La alumna detiene sus anotaciones. Se queda mirando pizarra. <i>Parece que no sabe como seguir.</i>	13MS5
	Profesora retoma la explicación. Pregunta a la chica de pizarra: - ¿Lo entiendes? ¿Serías capaz de hacer lo siguiente? Alumno hace gesto que expresa duda.	13MS5

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Inseguridad	El alumno de pizarra está haciendo anotaciones pero de manera muy lenta. Profesora se levanta y la va indicando lo que debe hacer. Alumno lo hace pero <i>parece estar inseguro</i> .	13MS5
	Alumno de pizarra está haciendo anotaciones. Profesora le está preguntando por lo que hace pero éste no dice nada. <i>Por lo que hace, parece que está muy dudoso</i> .	13MS5
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Dos alumnos comienzan a hablar en alto de fila a fila.	13MS1
	Un alumno comienza a hablar en voz alta con el compañero.	13MS1
	Profesora (...) le dice a los alumnos: - Vamos a corregir los ejercicios marcados Hay un total de 16 alumnos. Están alborotados y no le hacen mucho caso.	13MS2
	Profesora (...) añade que quiere un voluntario para salir a la pizarra a corregirlo. Un alumno de la segunda fila levanta la mano y se ofrece a la tarea propuesta. El resto del grupo clase sigue hablando entre sí, se pasan material y algunos están levantados paseando por el aula.	13MS2
	El alumno ( <i>de la pizarra</i> ), arranca a escribir y el resto habla en alto.	13MS2
	Los compañeros están copiando individualmente lo que se escribe en la pizarra, pero hablan entre ellos y algunos se levantan de sus sitios.	13MS2
	( <i>E</i> ) grupo-clase (...) ha estado un poco alborotado en el transcurso de este ejercicio.	13MS2
	Un grupo de alumnos está hablando en alto.	13MS2
	Hay 15 alumnos. Éstos acaban de entrar al aula y se ponen a hablar, gritar, correr por la clase...	13MS3
	Alumnos comienzan de nuevo a hablar alto, pegarse, gritar, reírse... Profesora dice alarmada: - ¡Shhhh! ¿Qué tienen hoy? ¡A ver! ¡Primero nos relajamos!	13MS3
	Grupo-clase comienza de nuevo a hablar. Profesora eleva la voz en su explicación (...). Dos alumnas hablan entre ellas.	13MS3
	Alexis está tarareando una canción y moviéndose al ritmo. El tercer chico está riéndose y hablando con Alexis.	13MS4
Rol independiente	Un alumno ( <i>se levanta de repente y sale del aula, parece que va al baño</i> ). Profesora no dice nada.	13MS3
Desgana	- En el 29 ¿había algún problema? - Sí -responde una chica. - Venga, pues sal a la pizarra. Ésta expresa no querer hacerlo. Profesora le advierte: - Si no, no hay forma de saberlo... ¡venga, sal! Alumna lo hace pero exterioriza en sus movimientos no tener muchas ganas de hacerlo.	13MS5
	Hay una chica que está sin hacer nada y que parece despistada.	13MS1
	Hay un chico que por sus gestos no parece que esté atendiendo mucho.	13MS1
	Hay tres alumnos que no hacen nada.	13MS1
	Jonay está escribiendo en pizarra. Profesora lanza una pregunta al grupo clase. Todos (excepto un alumno que no ha intervenido en nada desde que empezó la sesión) tratan de responder a la vez.	13MS5

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesora va interactuando con él ( <i>el alumno de la pizarra</i> ) a través de indicaciones concretas. Alumno va siguiendo las orientaciones que recibe. El resto de los compañeros está en silencio.	13MS1
	Profesora comienza a leer en alto el enunciado. Todos los alumnos están en silencio.	13MS1
	Ahora profesora añade: - Bueno, ahora tenemos el 24. Les doy cinco minutos para que lo lean. Buscan las cuestiones y lo intentan terminar. Luego salen a la pizarra. Alumnos obedecen y comienzan a hacer anotaciones en sus cuadernos individualmente.	13MS1
	Profesora continúa explicando y corrigiendo el ejercicio. Los alumnos están en silencio.	13MS2
	Profesora sale a la pizarra y comienza a escribir un ejercicio de los que marcó en la sesión anterior. Va realizando el ejercicio a la vez que va explicando cómo se hace (...) Los alumnos están escuchando y en silencio en este momento.	13MS3
	Los alumnos sacan una hoja, se sientan individualmente y comienzan a copiar y hacer el ejercicio de la pizarra. Profesora advierte que no se permite hablar ni levantarse. Alumnos hacen en silencio el ejercicio.	13MS3
	Profesora se dirige a Alexis y le pide: - Léelo despacio. Vuelve a leer Alexis más despacio. Venga El alumno lo hace. Todos los demás están en silencio.	13MS5
	La chica origina otra interrogante. Profesora contesta. Todos los demás alumnos están en silencio y escriben individualmente en sus libretas.	13MS5
	(Profesora) les dice a los alumnos. - Terminen de copiar esto ( <i>se refiere al problema que se hizo anteriormente</i> ) Todos los alumnos lo están haciendo.	13MS5
	Todos los alumnos están en silencio. Profesora sigue interactuando con Jonay.	13MS5
	Suena el timbre. Todos están en silencio y nadie se levanta. El de pizarra continúa en la misma línea. Se gira hacia la profesora y le pregunta: - ¿Correcto? - Sí, venga -le añade la profesora. Alumno de pizarra sigue escribiendo. El resto está en silencio. Se permanece así unos tres minutos más.	13MS5
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Un alumno dice de repente señalando a Alexis: - Seño, me están gritando - ¡Esto no se puede tolerar! -expresa la profesora en tono enfadado.	13MS5
	En ese momento un alumno hace un comentario al de la fila de al lado. Profesora detiene la explicación y les dice: - ¿Ya empezamos?	13MS1
	Ahora otro se levanta de su sitio y dice que va a tirar un chicle. Profesora le recuerda: - ¿No hemos dicho que aquí uno no se pasea cuando le da la gana? ¡Pide permiso!...	13MS1
	Profesora (...) hace una pregunta a un alumno que se llama Pérez. Otro alumno se adelanta y emite la respuesta. Profesora cuestiona con un tono incómodo: - ¿Cuántos Pérez hay aquí?	13MS1
	Profesora levanta la mirada, y pilla al alumno de la pizarra riéndose y jugando con un compañero a pasarse cosas. Añade en tono alto: - ¡Pedro! ¿Estás en la pizarra o estás jugando?	13MS2
	Tres alumnos se levantan por distintos motivos: buscar algo a la mesa del compañero, dar algo al compañero y tirar un papel a la basura. La profesora añade muy enfadada: - ¡Les he dicho mil veces que cuando se vayan a levantar, pidan permiso, que aquí no se va de paseo!	13MS2

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Al alumno que está en la pizarra corrigiendo el ejercicio, la profesora le pide la libreta y le dice que ella lo va a ayudar. El alumno protesta ( <i>no quiere dejársela, aunque finalmente se la da</i> ).	13MS2
	Unos alumnos se han puesto a pasarse unos bolígrafos de unos a otros. Profesora les advierte elevando la voz: - ¡No se sigan pasando las cosas por el aire!	13MS2
	Ahora continúa hablando el mismo alumno. Profesora lo cambia de sitio ( <i>pone cara de enfadada y parece haberse puesto nerviosa</i> ).	13MS2
	Le llama la atención a otros alumnos. A uno le dice: - Chomy, ya te he dado muchos avisos, al próximo te vas abajo ( <i>se refiere a la Dirección</i> ).	13MS2
	Alumnos comienzan de nuevo a hablar alto, pegarse, gritar, reírse... Profesora dice alarmada: - ¡Shhhh! ¿Qué tienen hoy? ¡A ver! ¡Primero nos relajamos!	13MS3
	Las mismas alumnas hablan otra vez entre ellas. Profesora las separa y les advierte que a la próxima van al Director.	13MS3
	Un alumno habla en alto. Profesora le advierte: - Después vas a salir tú a la pizarra, y si no sabes hacer el ejercicio, te suspendo toda la evaluación. Alumno pregunta sorprendido. - ¿Por qué seño? Yo no estoy hablando. Alumno sigue protestando por lo que le ha dicho la profesora. Ésta no hace caso y comienza a borrar la pizarra.	13MS3
	Profesora al ver que no termina, le coge la hoja donde está copiando el ejercicio. Alumno le dice: - ¡Seño, déjeme la hoja por favor! Profesora le dice: - ¡Cállate y atiende!	13MS3
	Un alumno del final de la clase dice de repente a voz en alto: - ¡Hago los deberes y no me pone un positivo! ¡Esto no puede ser! Profesora lo escucha pero no dice nada.	13MS3
	Profesora comienza a escribir en pizarra. Algunos alumnos han comenzado a hacer anotaciones. Se oye un murmullo de habla. Profesora manda, nuevamente a callar ( <i>esta vez su tono de voz le ha salido muy potente y tajante</i> ).	13MS4
	Vuelve a oírse un murmullo de habla. Profesora interviene: - Es la última vez que aviso. O se callan o lo hacemos individualmente.	13MS4
	Un chico de otro grupo ha elevado la voz mientras interactúa con sus compañeros. Profesora le dice en tono seco y fuerte: - ¡Jonay! Alumno calla enseguida.	13MS4
	Un alumno dice de repente señalando a Alexis: - Seño, me están gritando - ¡Esto no se puede tolerar! -expresa la profesora en tono enfadado.	13MS5
	Profesora ha retomado la explicación. Interrumpe para llamar la atención a Alexis porque está hablando con el compañero. Le añade: - ¿Dónde está tu libreta? Alexis mira encima de la mesa; la tiene ahí pero está cerrada. Profesora le dice que se vaya de clase y que le espere fuera. Alexis expresa su disconformidad. El resto de los compañeros permanece en silencio absoluto. Alexis se levanta y se va.	13MS5
	Profesora llama la atención nuevamente a Jonay y la chica que antes hablaban. Han vuelto a interactuar los dos en alto.	13MS5

Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo		Profesora detiene su mirada en Jonay. Éste está en su sitio sin escribir nada. Alumno percibe la mirada y dice: - Estoy esperando que se termine seño...es que no lo entiendo - En este plan no hacemos nada. Están jugando y molestando. Así yo no explico nada. Hoy se han pasado en cachondeo.	13MS5
		Ahora ésta vuelve a mirar a Jonay. Éste está hablando con compañero. Profesora le dice: - Jonay, otra vez... - Seño, otra vez... Se entera lo que digo yo pero no el de al lado -le responde con tono de incomodidad.	13MS5
Tensión encubierta		En este momento, desde otro grupo han lanzado un bote de tinta blanca de borrar ha un compañero que estaba más alejado. El bote ha caído al suelo y se ha oído el ruido. Profesora se gira, mira a la chica que protagonizó la acción, le hace un gesto de desaprobación. Ésta se levanta, recoge el bote y sonríe.	13MS4
		Ahora se acerca al grupo de Alexis. Los mira fijamente y se dirige a la mesa de ella para hacer unas anotaciones ( <i>su cara está muy seria</i> ).	13MS4
		Dos alumnas hablan entre ellas y la profesora les pregunta: - ¿Qué duda tienen? Una de las alumnas contesta: - Es que es algo personal. Profesora no dice nada ( <i>da la impresión de que se ha quedado cortada</i> ) y sigue con el ejercicio.	13MS3
		Profesora se levanta de su sitio y emprende otra vez la explicación. Intercala una pregunta. Un chico le responde de manera chistosa. Algunos compañeros ríen. Profesora dice en tono serio: - Déjense de cachondeo.	13MS4
		El alumno que estaba en la esquina levanta la mano ( <i>parece que trata de hacer una pregunta</i> ). Profesora le dice: - Cuando tú atiendas y no te estés de cachondeo te explico todo. Alumno queda callado.	13MS5
		Un chico pregunta de repente a la profesora: - Profe, ¿por qué esa chica tiene calculadora? ( <i>se refiere a la que está haciendo el examen en el aula y que no pertenece a este grupo</i> ) - Está haciendo un examen de 3º de BUP que no tiene que ver contigo. Si tú algún día llegas... - Si me aprueba.... -le sugiere la alumna que hizo la pregunta. - Yo no te apruebo, te apruebas tú -responde la profesora.	13MS5
		Nuevamente la profesora le llama la atención a un alumno y le dice, con aparente cordialidad, que no hable con su compañero porque la interrumpe a ella y a los demás compañeros del aula.	13MS2
Velocidad		Durante la corrección, la profesora (...) da prisas a los alumnos por terminar los ejercicios que están corrigiendo. ( <i>Los alumnos parece que no hacen caso</i> ).	13MS2
		Ahora se detiene porque ha visto que un alumno no ha terminado de copiar el ejercicio. Desde donde está, le dice: - ¡Venga, siempre que espero por ti...! ( <i>parece ser que este alumno es muy lento</i> ). ¡Luego te enfadas! Tienes que ser rápido.	13MS3
		Profesora anuncia que hará ahora una prueba. Dice: - Hay dos opciones, un examen o un ejercicio individual. Los alumnos protestan enérgicamente, dicen que no hay tiempo ( <i>faltan 5 minutos para acabar la sesión</i> ) de hacer el examen.	13MS3
		Profesora (...) ahora dice: - Voy a recoger ya Varios alumnos dicen a la vez: - ¡No, no...!	13MS4



Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Omisión	Un alumno interviene en voz alta y mientras observa lo escrito en el encerado pregunta: - ¿Está bien eso? Profesora no contesta. Otro alumno dice también sobre lo mismo: - Señó, eso está mal.	13MS2
	Continúa la explicación a la vez que intercala preguntas. Alexis contesta a algunas de ellas. Profesora no hace ningún comentario a lo que comunica este alumno.	13MS5
	Una chica que hasta ahora no había intervenido, emite una pregunta a la profesora. Ésta no responde y sigue atenta a su libro.	13MS5
	Una chica desde atrás dice: - Profe ¿cómo es eso? Ésta no le da respuesta.	13MS5
Favoritismo	Es Alexis quien levanta ahora el dedo y llama a la profesora. Ésta acude y responde a su pregunta pero de manera muy escueta. La chica le hace otra pregunta y profesora se sienta a su lado y le dedica una pequeña explicación.	13MS4
	- ¿Carmen? -le dice profesora nuevamente a la misma alumna. Ésta plantea el siguiente paso y profesora queda interactuando con ella a la vez que hace anotaciones en la pizarra. Varios alumnos están también aportando la respuesta. Profesora no les hace caso y sigue manteniendo la interacción con la chica de antes.	13MS1
	Una alumna de primera fila expresa una duda: - Señó, ¿se puede poner directamente? <i>Profesora parece no escuchar lo que le preguntan.</i> Continúa anotando en la pizarra e interviniendo con Carmen.	13MS1
	Es Alexis quien levanta ahora el dedo y llama a la profesora. Ésta acude y responde a su pregunta pero de manera muy escueta. La chica le hace otra pregunta y profesora se sienta a su lado y le dedica una pequeña explicación.	13MS4
	Un compañero del grupo de Alexis está levantando el dedo. Quiere preguntar algo. La chica continúa anotando sin interactuar con nadie (...). La profesora acude a la llamada, pero se dirige primero a la chica. Habla con ella.	13MS4
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesora cuestiona a la que preguntaba por el resultado ( <i>situación anterior</i> ): - ¿Lo entendiste? - Sí. - Te lo explicó muy bien.	13MS5
	Profesora ejemplifica lo que ha dicho e interactúa con Juani. El resto del grupo clase habla entre sí. Profesora les dice ahora: - Shhhh. Shhhh... ¿Explico o no les explico el ejercicio? ( <i>se refiere al último que ha propuesto</i> )... Yo sé que los viernes son peores; ya queda poquito. Juani hace una pregunta sobre el nuevo problema. Profesora le responde.	13MS5
Valoración	Profesora se dirige ahora hacia el final del aula y desde allí, mirando hacia la pizarra, sigue interactuando con el alumno que está haciendo el problema. Le está diciendo: - Vete explicando. Alumno lo hace. Profesora intercala: - Bien, sigue.	13MS1
	Alumno hace lo que la profesora le dice. Profesora añade: - ¡Bien! ¿Lo entendiste ahora? Alumno contesta : - Sí, señó.	13MS2

Subcateg. / Categ.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Solamente tres alumnos siguen esta propuesta y comienzan a decir cada uno los pasos. Profesora les va diciendo: - ¡Bien!	13MS3

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	I
Curso	3º ESO
Área	Inglés

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	Otro grupo de alumnas habla muy alto además de discutir con un compañero que está delante.	13IS2
	Profesor (...) le pregunta a una alumna. Ésta exterioriza con sus gestos no estar concentrada por el ruido que hay ( <i>que producen sus compañeros</i> )	13IS3
	Un alumno está llamando con insistencia al profesor. Éste no le contesta. Alumno, a pesar de ello, le formula una cuestión en alto desde su sitio. Los compañeros de al lado le contestan ( <i>con cierta irritabilidad</i> ).	13IS4
	De repente un alumno le habla mal a una compañera y se enfrascan en una discusión. Profesor no dice nada y sigue dictando.	13IS4
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Un alumno pregunta al profesor: - ¿Cómo se dice "quiénes"? Otro alumno responde en alto: - "Who" ¿no? - dice mirando al profesor- Profesor contesta que sí. Alumno dice efusivamente ( <i>como diciendo "soy el mejor"</i> ) - ¡¡¡Ohhhh!!! Profesor se ríe.	13IS2
Reticencia	Profesor dice en alto ( <i>a un alumno</i> ): - Suspendiste once. Todos los alumnos se ríen (de él).	13IS1
	Ahora profesor sigue haciendo una relación nominal de sus alumnos y el número de suspensos que tienen. Cada vez que nombra a uno y le señala un número alto de suspensos, los compañeros se ríen.	13IS1
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	La chica, que estaba sentada sola ( <i>y sin libro</i> ), decide por sí mismo ponerse con una compañera de delante.	13IS1
	- Vamos a ver el siete. Aunque no esté marcado vamos a hacerlo -anuncia el profesor en este momento. Lo lee (en inglés) y comienza a explicar lo que hay que hacer (en español). Los alumnos comienzan a realizarlo. Unos se agrupan por parejas, otros individualmente y algunos se giran y lo hacen espontáneamente con los que tienen detrás.	13IS1
	Dos alumnas están hablando entre sí. Profesor les llama la atención. Alumna le contesta: - Profe, es que la estoy ayudando.	13IS2
	Se han formado grupos espontáneos de 4 ó 5 alumnos cada uno.	13IS2
	Una chica de la segunda fila está llamando a la de delante. Ésta se gira y comienzan a hablar. Están aclarando una duda del ejercicio.	13IS5

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	El primer alumno que terminó y que se sentó con su compañero, le está diciendo a éste cómo hacer el examen. Lleva así todo el tiempo. Profesor parece no darse cuenta.	13IS6
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Ahora dice el profesor: - Seguimos entonces... El ejercicio dos consistía en... -y comienza a preguntar a varios alumnos, de uno en uno, por el término que debían haber puesto- Los alumnos contestan. Algunos dicen que no con la cabeza. Cuando esto sucede, el resto de los compañeros responde a la vez en voz alta de manera espontánea.	13IS1
	Casi todos los alumnos, sin que el profesor se lo diga, van dando también en alto sus respuestas.	13IS1
	Profesor continúa con la misma dinámica. Los alumnos van callando un poco pero no dejan de contestar al unísono voluntariamente.	13IS1
	Profesor en una oración dice: - <i>My dog ¿no?</i> , pues ahora va <i>have</i> .. Un alumno le da otra posibilidad de un pronombre interrogativo a poner en esa oración.	13IS2
	(Profesor) sigue intercalando preguntas a los alumnos para que le den un ejemplo. Estos continúan aportándolos de manera espontánea.	13IS4
	Les pide ahora a los alumnos que respondan a las preguntas que pone en el libro de texto sobre lo que él acaba de traducir. Comienza a decirlas en alto. Los alumnos espontáneamente las van contestando. Lo hacen a la vez.	13IS5
	Un grupo de delante lo solicita. Profesor acude e interactúa con ellos.	13IS1
	Varios alumnos intervienen desde su sitio para que el profesor les aclare lo que está escrito en la pizarra: "Profe, ¿qué dice en la segunda frase?" "Profe, ¿cómo se dice...?"	13IS2
	La alumna que está al lado le dice al profesor: - Mire profe lo que hemos hecho nosotras. Profesor lo mira.	13IS2
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	(Profesor) comienza a realizar él mismo los ejercicios de la pizarra. Va explicando lo que está haciendo. Intercala preguntas al grupo clase. Nadie contesta y él continúa en su explicación.	13IS3
Participación limitada	Algunos alumnos comienzan individualmente a copiar en sus libretas lo de la pizarra. Profesor termina de plasmar el ejercicio y pasea por el aula.	13IS2
	Ahora va a la pizarra y comienza a plasmar otro ejercicio (...) Termina y le pide a los alumnos que lo hagan. Algunos se dedican a mirar por la ventana. Otros copian el ejercicio.	13IS2
	Algunos alumnos lo hacen en sus cuadernos ( <i>las correcciones</i> ) pero otros recogen sus cosas ( <i>quedan 5 minutos para que toque el timbre</i> ).	13IS2
	Profesor termina de explicar y le dice al grupo clase: - ¡Venga! Un alumno que está copiando los ejercicios en su libreta ( <i>que son muy pocos</i> ) pregunta qué quiere decir un término de la pizarra.	13IS3
	Profesor continúa haciendo él en la pizarra los ejercicios. Intercala preguntas a los alumnos. Muy pocos intervienen.	13IS3
	Pocos alumnos están atendiendo. ( <i>a la explicación</i> ).	13IS3

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Profesor retoma la explicación: - ¡Bien!, ¿Cómo hacemos una oración interrogativa? Un alumno contesta, pero los demás siguen hablando constantemente y no hacen caso a la explicación ni del alumno ni del profesor.	13IS4
	El alumno que nada más empezar planteó una duda, ha vuelto a hacer lo mismo nueve veces más. En todas las ocasiones el profesor le ha respondido.	13IS6
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Dos alumnas que están justo dos filas delante de la mesa del profesor se están copiando también mirando sus libretas y hablando flojito entre ellas. Profesor parece no darse cuenta.	13IS6
	Cada vez que comenta una ( <i>frase</i> ), ( <i>profesor</i> ) pregunta si es verdadero o falso. Responden sin orden algunos alumnos. El resto habla de sus cosas.	13IS1
	De repente el profesor está rodeado por más de ocho o nueve alumnos. Interactúa con ellos. El resto permanece por el aula. Uno de ellos ha comenzado a chillar y sus compañeros le mandan a callar.	13IS1
	Una alumna, de repente, emite un fuerte estornudo. Todos ríen. Profesor no dice nada. Los alumnos están hablando en alto entre ellos. Él sigue su discurso haciendo referencia a las normas para promocionar de curso.	13IS1
	Algunos alumnos están escuchando, otros hablan y otros se están riendo entre sí.	13IS1
	El profesor está en este momento sentado a su mesa y rodeado de alumnos. Ya no les dice que se sienten. Todos los que están le plantean cuestiones sobre sus notas. El resto de los alumnos se distribuye por el aula: unos están sentados, otros levantados y todos hablan entre sí en voz alta.	13IS1
	Los alumnos siguen hablando en alto entre ellos. <i>El ambiente está alterado</i> : unos están de pie, otros sentados, otros pasean de un sitio a otro....	13IS1
	Profesor se acerca al lugar donde está el alumno que ha hecho esta pregunta y comienza a interactuar con él y con los compañeros de alrededor ( <i>no se alcanza a registrar lo que están diciendo</i> ). El resto de los alumnos continúa en la misma tónica: hablan en voz alta, se levantan...	13IS1
	Los alumnos hacen anotaciones conforme profesor lo va enunciando pero están todos haciendo comentarios espontáneos en voz alta. <i>Hay mucho bullicio en el aula</i> . A cada momento interrumpen al profesor y le piden que repita lo que ha dicho. Éste lo hace. <i>Su volumen de voz no es alto. Los alumnos lo tienen mayor</i> .	13IS1
	Hay un grupo de tres alumnos que lleva todo el tiempo hablando entre sí de otras cosas con un volumen alto.	13IS1
	Hay tres chicas, también de la última fila, que charlan animadamente entre ellas y no hacen el ejercicio marcado.	13IS1
	Profesor sigue rodeado. Otros están sentados encima de la mesa y charlan entre sí. Dos de ellos se están tirando la mochila como si de una pelota se tratara. Tres se han puesto a correr por el aula. El profesor sólo atiende a los que están en torno a él.	13IS1
	En el aula hay 20 alumnos. Están sentados en parejas. <i>Se encuentran muy alborotados</i> : hablan en voz alta entre ellos, se pasan material, se levantan y se cambian de sitio. Una alumna se come un chupa-chups.	13IS2
	Profesor, sin dejar de escribir, le dice al grupo clase: - ¡Venga atentos!, ¡Estéense quietos ya, venga! Alumnos no hacen caso. Profesor sigue escribiendo en la pizarra.	13IS2
	Algunos alumnos se están riendo con una carcajada muy fuerte.	13IS2
Hay un total de 20 alumnos. Algunos están sacando los materiales de la sesión. Pero casi todos están hablando entre sí en alto. Varios de ello verbalizan que no quieren sacar los libros y protestan reiteradamente porque vienen de una sesión de Educación Física y dicen que están cansados.	13IS3	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Cada vez que comenta una <i>(frase)</i> , <i>(profesor)</i> pregunta si es verdadero o falso. Responden sin orden algunos alumnos. El resto habla de sus cosas.	13IS1
	Profesor (...) está plasmando unos ejercicios sobre los adjetivos y los comparativos. Mientras, unos alumnos están comiendo, otros gritan y otros hablan y se levantan. <i>El ambiente está muy alborotado.</i>	13IS3
	Profesor vuelve la cabeza de la pizarra. Todos están hablando. Dos alumnos lo hacen a gritos.	13IS3
	Los alumnos continúan muy alterados: silban, gritan, hablan alto.. .Profesor no hace caso.	13IS3
	El resto de los alumnos sigue hablando en voz muy alta y generando un ambiente alterado. Profesor no dice nada.	13IS3
	Alumnos están muy alborotados y se dedican a preguntar cualquier cosa aunque sea insignificante.	13IS3
	Casi ningún alumno está atendiendo. Hablan entre sí.	13IS3
	Varios alumnos están levantando la mano porque tienen dudas sobre lo que se escribe. El profesor no les hace caso cuando están en esa situación. Ellos pasan directamente a plantear en alto sus interrogantes. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor contesta a algunas preguntas y a otras no. <i>Se está produciendo una algarabía inmensa.</i>	13IS3
	Pocos alumnos están atendiendo. <i>El ambiente sigue estando muy alborotado.</i>	13IS3
	Mientras los alumnos intervienen bajo la petición del profesor, el resto habla en voz alta.	13IS3
	Profesor (...) le pregunta a una alumna. Ésta exterioriza con sus gestos no estar concentrada por el ruido que hay.	13IS3
	Muchos alumnos han recogido ya sus cosas. Algunos de ellos sin haber terminado los ejercicios de la pizarra.	13IS3
	Profesor entra en el aula. Hay 22 alumnos. Todos siguen hablando en alto. Profesor se dirige a ellos mandándoles a callar en voz alta. Sólo un alumno calla.	13IS4
	El resto continúa igual: unos gritan, otros se levantan, dos están comiendo un chupa-chups y todos hablan entre sí.	13IS4
	Se dirige a la pizarra e inicia una explicación (...)Va lanzando preguntas a los alumnos. Alumnos responden pero diciendo cada uno una cosa diferente y hablando a la vez. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor responde sólo a algunas aportaciones realizadas.	13IS4
	<i>(Profesor)</i> sigue intercalando preguntas a los alumnos para que le den un ejemplo. Estos continúan aportándolos pero sin mucho orden.	13IS4
	Una alumna está ahora girándose hacia la compañera de atrás y hablando mucho con ella. Profesor interrumpe explicación y, sin hacerle ningún comentario, le pide que se cambie de sitio. Alumna se ríe y no le hace caso. Profesor queda quieto y parece estar a la espera de que la chica le obedezca. Pasan unos minutos. El resto del alumnado habla muy alto. Por fin la alumna se cambia de sitio.	13IS4
	Profesor retoma la explicación: - ¡Bien!, ¿Cómo hacemos una oración interrogativa? Un alumno contesta, pero los demás siguen hablando constantemente y no hacen caso a la explicación ni del alumno ni del profesor.	13IS4
El resto del grupo clase ha vuelto a hablar en alto. <i>Hay mucho ruido ambiental.</i>	13IS4	
Hay un total de 20 alumnos. Todos hablan entre ellos y se levantan. Pasan los minutos y continúa la misma situación.	13IS5	
Han transcurrido ya 15 minutos. Hay mucho alboroto en el aula.	13IS5	
Profesor comienza -sentado en su sitio- a traducir en voz alta un texto (...) Casi nadie está atendiendo, todos están hablando.	13IS5	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Dos alumnos no hacen ni caso a la traducción y hablan sin parar entre ellos. Profesor no dice nada.	13IS5
	Les pide ahora a los alumnos que respondan a las preguntas que pone en el libro de texto sobre lo que él acaba de traducir. Comienza a decirlas en alto. Los alumnos espontáneamente las van contestando. Lo hacen a la vez y sin guardar turno de palabra.	13IS5
	Cada vez que comenta una (frase), (profesor) pregunta si es verdadero o falso. Responde sin responden algunos alumnos. El resto habla de sus cosas.	13IS1
	Dos alumnos están jugando a lanzarse el estuche de uno a otro. Nadie les dice nada.	13IS5
	Todos hablan en alto (...) Profesor está interactuando con dos alumnos. El resto habla ahora en voz muy alta, algunos gritan y otros se levantan. <i>El ambiente está un poco enloquecido.</i>	13IS5
	El profesor dice en alto cuándo es la fecha del examen ( <i>según él, la está recordando</i> ). Unos alumnos le piden que repita la fecha de cuándo es. Profesor no lo hace (...) Los alumnos hablan entre sí y parecen no escuchar.	13IS5
	Faltan 10 minutos para que termine la sesión y algunas alumnas ya han recogido y cerrado sus maletas. <i>Vuelve a haber mucho alboroto en el aula.</i>	13IS5
	Los alumnos que han recogido sus cosas están charlando y algunos juegan entre ellos. Profesor sigue hablando con un alumno de primera fila.	13IS5
	Dos alumnos están consultando su libreta y el libro mientras realizan el examen. También se comentan en voz baja algunas cuestiones. Profesor no los ve.	13IS6
	El primer alumno que terminó y que se sentó con su compañero, le está diciendo a éste cómo hacer el examen. Lleva así todo el tiempo. Profesor parece no darse cuenta.	13IS6
	Dos alumnas que están justo dos filas delante de la mesa del profesor se están copiando también mirando sus libretas y hablando flojito entre ellas. Profesor parece no darse cuenta.	13IS6
	A un alumno se le caen las cosas de su mesa (un libro, una raqueta que estaba debajo de la mesa...) y los demás se alborotan.	13IS6
	Faltan tres alumnos por entregar el examen y los demás ya están hablando alto entre ellos	13IS6
Alumnos vuelven a hablar muy alto.	13IS6	
Rol independiente	Dos chicas de segunda fila comparten los auriculares de un walkman mientras hacen su tarea. Profesor no les dice nada.	13IS2
	Alumna guarda silencio pero sigue con sus auriculares. Profesor los ve y no dice nada.	13IS2
	Las mismas alumnas tienen de nuevo el Walkman en los oídos. Profesor pasa al lado de ellas y se detiene. Interactúa verbalmente en torno al tiempo que hace pero no les dice nada del casete.	13IS2
	El alumno que fue al baño regresa ahora ( <i>han pasado como 10 minutos</i> ). Se sienta en su sitio y profesor no le hace ningún comentario.	13IS3
	Una alumna que está cerca de la ventana lleva una rato hablando y saludando a alguien. Profesor la ve y la escucha y no le dice nada.	13IS3
	Alumna se pone a (...) jugar con el móvil.	13IS4
	Dos alumnos están jugando a lanzarse el estuche de uno a otro. Nadie les dice nada.	13IS5
	De pronto, suena un móvil pero el profesor no dice nada. La alumna dueña del móvil lo apaga y sigue haciendo el examen.	13IS6
Alexis, el alumno que había suspendido once asignaturas, está en su sitio y no tiene tan siquiera el libro abierto.	13IS1	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Rol independiente	Algunos se recuestan encima de la mesa. <i>Da la impresión de que están aburridos. Miran para todos los lados y tienen ya sus cosas guardadas</i>	13IS6
	Alexis no escribe nada; está ahora haciendo giros con sus brazos manteniéndolos extendidos. Profesor no le dice nada.	13IS1
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Algunos alumnos comienzan individualmente a copiar en sus libretas lo de la pizarra. Profesor termina de plasmar el ejercicio y pasea por el aula. <i>(hay silencio)</i> .	13IS2
	Profesor comienza a recordar y resumir los ejercicios que hicieron en la sesión anterior sobre este mismo tema. Sigue caminando por el aula y ya todos los alumnos están individualmente copiando el ejercicio de la pizarra. <i>(nadie habla)</i>	13IS2
	Todos los alumnos copian ahora individualmente lo que está en la pizarra. Profesor pasea por algunos pupitres <i>(los de primera fila)</i> (todos trabajan)	13IS3
	Profesor da instrucciones de lo que deben hacer. (...) Ahora todos los alumnos están callados. Copian lo que el profesor les va dictando.	13IS4
	Ahora les dice a los alumnos que va darles el significado de los verbos de las oraciones para que lo hagan más rápido (...) Señala a una alumna para que le diga su significado. El resto copia. Mantiene esta dinámica con todos los verbos de las oraciones. Si esta chica -que siempre es la misma- no sabe proporcionar el significado, profesor se encarga de ello. Ahora hay silencio y todos están copiando.	13IS4
	Ha terminado la traducción de los verbos. Hay silencio. Los alumnos comienzan a hacer el ejercicio individualmente. Profesor va de un pupitre a otro mirando las producciones.	13IS4
	Ya hay más silencio. Casi todos están escuchando cómo traduce la lectura <i>(la compañera)</i> pero <i>el ambiente es pasivo, nadie aporta nada.</i>	13IS5
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Profesor llama la atención a una de ellas: - ¡Bueno Cristina!, ¡Basta ya! ¿no? Alumna le contesta al profesor muy enfadada: - ¡Oh!... Se están riendo de mí y ¿yo no me puedo reír de él? Profesor les amenaza: - Bueno, pues se van los dos fuera. Alumna contesta: - Pues nos vamos los dos fuera.	13IS2
	Profesor (...) sigue escribiendo más ejercicios. Un alumno dice en tono de protesta: - ¡Profe, se está pasando! Profesor responde en tono amenazante y le dice que quedan dos pizarras más escritas como ésa. Alumnos se callan aunque hay dos que siguen protestando en voz baja.	13IS3
	Dos alumnas hablan sin cesar. Profesor le dice a una de ellas <i>(a la misma que cambió de sitio antes)</i> : - ¡Lola, te voy a poner fuera! Alumna sorprendida pregunta: - ¿Por qué? - Por hablar -contesta el profesor. Alumna dice protestando: - ¡Si yo estaba hablando de eso! <i>(se refiere al ejercicio que están haciendo)</i> .	13IS4
	La misma alumna a la que le dijo que le iba a poner fuera, se pone a hablar con dos más. Profesor se dirige hacia ellas y en tono muy enfadado pide a las tres que se vayan del aula. Los demás compañeros se callan inmediatamente. Se miran unos a otros. (...) Las tres chicas están recogiendo sus maletas. Se van de la clase.	13IS4
	Profesor mira ahora a uno de los que se estaban tirando el estuche <i>(llevan como diez minutos haciéndolo)</i> . Sólo a uno de ellos -el que miró- le dice que se vaya de clase y que pase por dirección. El alumno, mientras protesta, comienza a recoger sus cosas y se marcha. Nadie hace ningún comentario.	13IS5



Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo		A otra alumna le suena el móvil y el profesor dice: - ¡Déjense ya de ruiditos con el móvil! Los alumnos se ríen ( <i>menos los que todavía están haciendo el examen</i> ) y siguen hablando. Vuelve a sonar un móvil y el profesor dice enfadado y en tono amenazante: - ¡Cómo vuelva a oír un móvil...!	13IS6
		Profesor advierte que no se puede salir hasta que no suene la sirena. Varios alumnos expresan en alto su protesta.	13IS6
		Profesor se dirige hacia ellos ( <i>los alumnos que hablaban alto</i> ) y les dice llamándolos por su nombre: - ¡Venga, abajo! Éstos comienzan a dar justificaciones de lo que estaban haciendo. Profesor les advierte en tono enfadado: - ¡Es la última vez!	13IS1
Tensión encubierta		Un alumno pregunta: - ¿Qué dice en la penúltima? ( <i>se refiere a la oración</i> ) Profesor le responde con exactitud pero en tono muy seco.	13IS3
		Un alumno que desde el comienzo de la sesión no ha hecho nada, pregunta ahora: - ¿Hay que copiar los dos cuadros? Profesor que lo ha visto, contesta tajantemente en tono serio y enfadado: - Sí. Y se gira bruscamente hacia otro alumno ( <i>como queriendo que al que le contestó note que está enfadado por su comportamiento</i> ).	13IS3
		Uno de ellos ( <i>de los alumnos</i> ) cuestiona en voz alta: - ¿Qué es eso, profe? ( <i>alumno señala a la pizarra</i> ). Profesor contesta ( <i>con sequedad</i> ): - Es un ejercicio y ya les diré lo que hay que hacer. Alumno mantiene silencio y sigue copiando.	13IS3
		Otro alumno pregunta: - Profe, ¿qué significa... ( <i>enuncia el término en inglés</i> )? - Excitante -responde de manera seca el profesor.	13IS3
		Profesor pregunta: - ¿Ya puedo empezar? Un alumno contesta: - Sí. Profesor añade con cara de enfado: - ¡Muy bien!	13IS4
		En la última fila hay un alumno que tiene puesta la capucha de su chaquetón. Profesor ahora, interrumpe la explicación y le dice ( <i>con aparente cordialidad</i> ): - Si te quitas la capucha, te llegará mejor mi voz. Alumno se la quita y nadie hace más comentario al respecto. Profesor continúa la explicación.	13IS4
		Una alumna está ahora girándose hacia la compañera de atrás y hablando mucho con ella. Profesor interrumpe explicación y, sin hacerle ningún comentario, le pide que se cambie de sitio. Alumna se ríe y no le hace caso. Profesor queda quieto y parece estar a la espera de que la chica le obedezca. Pasan unos minutos. El resto del alumnado habla muy alto. Por fin la alumna se cambia de sitio.	13IS4
		Profesor continúa su discurso. (...) Empieza de repente a oírse un silbido. Profesor pregunta: - ¿Quién está silbando? Un alumno levanta inmediatamente la mano. Profesor lo mira con cara de enfado. Alumno se calla.	13IS4

Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta		Un alumno protesta: - ¡Ños, todo eso! ¡Lo hubiera dicho al principio para dejar hueco! Profesor lo escucha y no le dice nada ( <i>pone cara de resignación</i> ). Todos hablan en alto. Varios preguntan una y otra vez qué pone en la pizarra. Profesor responde de manera escueta.	13IS4
		Profesor ve que una alumna no tiene libro de texto y le dice: - Pino ¿tu libro? Alumna contesta: - No tengo. Profesor la mira unos instantes y hace un gesto de desprecio.	13IS5
		( <i>Profesor dice</i> ) - Tú eres la única persona que ha mejorado: has suspendido tres -le dice irónicamente a una chica.	13IS1
Velocidad		( <i>Profesor</i> ) lo está haciendo muy rápido ( <i>el dictar</i> ). Varios alumnos se quedan atrás y le piden al profesor que repita lo que ha dicho.	13IS4
		Profesor advierte en voz alta: - ¡Voy rápido eh! Quien no lo coja, lo siento.	13IS4
		Continúa con la traducción del texto. Dos alumnos dicen varias veces: - ¡Espere, profe! ( <i>profesor va muy rápido</i> ).	13IS5
Omisión		Un alumno protesta: - ¡Jo, profe!, ¿eso hay que copiarlo? Profesor no dice nada, ni siquiera le mira a la cara al alumno.	13IS2
		Varios alumnos le están llamando para que les corrijan lo que tienen hecho. Profesor no acude.	13IS3
		Un alumno está llamando con insistencia al profesor. Éste no le contesta. Alumno, a pesar de ello, le formula una cuestión en alto desde su sitio.	13IS4
		Una alumna levanta el dedo y pregunta al profesor por la traducción de algunos verbos. Aclara que no ha podido escuchar muy bien todas las traducciones. Profesor no hace caso.	13IS4
Favoritismo		Profesor está diciendo en este momento: - Venga, vamos a hacer el cinco... es muy facilito. Venga ... -y llama a un alumno por su nombre. Casi a la vez, Alexis (el que suspendió once) ha levantado la mano. Profesor interactúa con el alumno que está diciendo en voz alta lo que él ha puesto y no le dice nada a Alexis.	13IS1
		Es ahora Alexis el que pide permiso para ir al baño, Profesor se lo niega. ( <i>Al compañero anterior si le dejó</i> ).	13IS1
		Un alumno lo llama repetidas veces para preguntarle dudas. Profesor no le hace caso y va directamente hacia un grupo.	13IS2
		Todos los alumnos copian ahora individualmente lo que está en la pizarra. Profesor pasea por algunos pupitres ( <i>los de primera fila</i> ).	13IS3
		Varios alumnos están levantando la mano porque tienen dudas sobre lo que se escribe. El profesor no les hace caso cuando están en esa situación. Ellos pasan directamente a plantear en alto sus interrogantes. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor contesta a algunas preguntas y a otras no. <i>Se está produciendo una algarabía inmensa</i> .	13IS3
		Se dirige a la pizarra e inicia una explicación (...) Va lanzando preguntas a los alumnos. Alumnos responden pero diciendo cada uno una cosa diferente y hablando a la vez. Nadie respeta el turno de palabra. Profesor responde sólo a algunas aportaciones realizadas.	13IS4
		Ahora les dice a los alumnos que va a darles el significado de los verbos de las oraciones para que lo hagan más rápido (...) Señala a una alumna para que le diga su significado. El resto copia. Mantiene esta dinámica con todos los verbos de las oraciones. Si esta chica -que siempre es la misma- no sabe proporcionar el significado, profesor se encarga de ello (al resto no le pregunta nada).	13IS4

Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Favoritismo		Profesor mira ahora a uno de los que se estaban tirando el estuche ( <i>llevan como diez minutos haciéndolo</i> ). Sólo a uno de ellos -el que miró- le dice que se vaya de clase y que pase por dirección. El alumno, mientras protesta, comienza a recoger sus cosas y se marcha. Nadie hace ningún comentario.	13IS5
Subcateg.	Categ.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración		Ahora nombra a una última alumna y le dice: - María, tú eres la única persona que aprobó todo.	13IS1
		( <i>Profesor</i> ) se dirige verbalmente ahora a un alumno que no atendía mucho y le comenta: - ¡A ver, Pedro!, ¿Qué significa...? Profesor a la vez que pregunta, va poniendo en la pizarra las palabras en inglés. Alumno contesta bien. Profesor añade efusivamente: - ¡Exactamente, muy bien!	13IS5

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	I
Curso	3º ESO
Área	Ciencias de la Naturaleza

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD EN EL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Jonay ( <i>el alumno que responde casi todas las preguntas</i> ) ha vuelto a intervenir ante otra interrogante que ha intercalado el profesor en la recapitulación. Éste le dice: - Jonay, calla que no te toca a ti... aunque yo sé que eres muy impulsivo.	13NS5
	Profesor continúa la explicación recapituladora de la última sesión. Intercala una pregunta. Jonay responde de manera espontánea. Profesor le dice: - Jonay, si no te lo digo es que no te estoy preguntando a ti. Jonay calla.	13NS5
Individualismo	Un alumno (...) está al final del aula y permanece solo, sin grupo ( <i>hace las tareas el sólo</i> ).	13NS2
	El alumno que en la sesión anterior se sentaba sólo "en espera de sus compañeros", esta vez se sienta con un grupo de alumnas. Realiza anotaciones en una hoja de DIN'A3 que no es la misma que tienen sus compañeras. <i>Parece que trabaja al margen de este grupo aunque está físicamente con él.</i>	13NS3
	Los alumnos (...) continúan agrupados bajo el mismo criterio inicial. ( <i>en pequeño grupo</i> ) Hacen las actividades casi en silencio ( <i>cada uno la suya</i> ).	13NS3
	Profesor (...) propone al grupo clase que hagan un ejercicio; lo dicta y añade: - Venga... háganlo. Los alumnos están sentados en grupo, pero sin embargo comienzan a hacer individualmente el ejercicio.	13NS5
	Todos están trabajando individualmente a pesar de su agrupación espacial en pequeño grupo.	13NS5
	( <i>Profesor</i> ) pasa a donde está una chica sola y le expresa: - ¡Te encanta trabajar en grupo, ¿eh?!... Anda, hazme ese favor y siéntate en grupo... Sé buena niña... ¿no eres capaz de regalarme eso? La chica lo mira, hace un gesto de indiferencia y continúa en su sitio.	13NS5
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	Los alumnos comienzan a hablar entre sí. El ambiente se hace muy distendido: están eligiendo internamente cada portavoz.	13NS2
	Alumnos están en un casi silencio ( <i>aunque hablan muy bajo entre sí para tomar las decisiones que competen al grupo</i> ).	13NS2
	<i>El ambiente ahora es muy relajado y participativo. Los miembros de los diferentes grupos se pasan información que parece estar relacionada con la tarea que deben hacer.</i>	13NS2
	Cada portavoz del grupo saca la hoja DIN'A3 y el grupo comienza a hablar para llegar a una sola opinión ( <i>de eso tratan casi todas las actividades iniciales que marcó el profesor</i> ).	13NS3
	Los alumnos hacen ( <i>conjuntamente</i> ) la actividad en grupo ( <i>hablan muy bajito entre ellos</i> ), el profesor hace anotaciones en pizarra. <i>El ambiente está muy tranquilo.</i>	13NS3
	El resto del alumnado, desde sus agrupaciones, habla entre sí ( <i>en torno a la tarea grupal</i> ).	13NS6

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Los alumnos están solos. (...) y charlan con el compañero pero de manera tranquila. Se oye un murmullo de habla suave.	13NS1
	Profesor manda a que se hagan grupos. No da instrucciones para ello. Alumnos lo hacen siguiendo el criterio de cercanía.	13NS2
	Los alumnos poco a poco se van sentando en grupos con el mismo criterio de otros días.	13NS4
	Entran los alumnos en el aula y se colocan directamente en pequeños grupos.	13NS5
	(Profesor) no espera respuesta y le pide a otro chico que le explique a Jonay lo que está tratando de hacer. Profesor añade: A veces se aprende mejor con otro compañero ( <i>el alumno obedece de buena gana</i> ).	13NS5
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Aparece un término inglés en lo expuesto: "smog". Profesor pregunta al grupo clase: - Ustedes saben inglés... ¿qué significa "smog"? Todos los alumnos contestan al unísono.	13NS1
	Comienza a preguntar a cada alumno sus dudas. Éstos van diciéndolas. Profesor responde a todos.	13NS2
	Profesor sigue hablando. Ha comenzado ahora a explicar la siguiente actividad que deben realizar: - ¿Recuerdan el mercurio que traje el otro día? Los alumnos contestan a la vez: - ¡Síiiii!	13NS3
	Profesor está a la espera. Dos alumnos aportan ahora casi a la vez dos ejemplos.	13NS3
	Profesor propone otros ejercicios. Tres alumnos quieren salir voluntarios.	13NS5
	Un alumno plantea una duda respecto a las actividades iniciales que marcó.	13NS2
	Profesor (...) pregunta: - El plomo que está aquí ¿es sólido o líquido? ¿y el hierro? Un alumno le contesta ( <i>de la última fila</i> ): - El plomo es líquido, y el hierro es sólido. Profesor añade: - ¡Bien!	13NS2
	Profesor comienza a realizarla ( <i>el efecto deseado parece que está tardando en evidenciarse</i> ). Profesor añade: - Hay que tener paciencia en las ciencias. Algunos alumnos sonríen. Por los gestos expresados, todos están en actitud de espera.	13NS2
	De repente comienza a salir fuego del magnesio. El grupo clase al completo verbaliza comentarios de sorpresa.	13NS2
	Han pasado 15 minutos. Profesor advierte que van a hacer la puesta en común de todos los grupos (...) Alumnos no dicen nada y siguen haciendo las actividades.	13NS3
	Profesor continúa la explicación recapituladora de la última sesión. Intercala una pregunta. Jonay responde de manera espontánea. Profesor le dice: - Jonay, si no te lo digo es que no te estoy preguntando a ti. Jonay calla.	13NS5
	Profesor hace anotaciones en la pizarra en referencia a los datos del ejercicio que les pide. Una alumna cuestiona al profesor el porqué pone eso en la pizarra. Éste le contesta.	13NS5

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<p>Profesor incorpora a la explicación el dato dado por Alexis y continúa en la misma línea.</p> <p>Intercala de nuevo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alexis, fijate bien.</li> </ul> <p>Este chico permanece atento desde su sitio. Profesor intercala una pregunta que también responde Alexis.</p>	13NS5
	<p>Continúa la explicación haciendo anotaciones en pizarra. Alexis interviene de nuevo ante otra pregunta.</p>	13NS5
	<p>Alumno de pizarra dice ahora al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mire, por favor.</li> </ul> <p>Éste acude a pizarra.</p>	13NS5
	<p>Alexis desde su sitio emite una interrogante. Profesor le contesta.</p>	13NS5
	<p>Alexis desde su sitio emite algunas respuestas (<i>a las preguntas lanzadas por el profesor</i>).</p>	13NS6
	<p>Ahora está dando explicaciones adicionales sobre lo que pide el problema. Intercala preguntas. Alexis se lanza a dar contestación a todas (<i>aunque la mayoría de las veces lo hace de manera incorrecta</i>). Es el único que está interviniendo. <i>Por los gestos de su cara parece estar mostrando mucho interés.</i></p>	13NS6
	<p>Alexis sigue dando respuesta a casi todas aunque no de manera correcta.</p>	13NS6
Agrado	<p>Profesor continúa con la recapitulación. Intercala preguntas con este alumno. Éste las contesta con cara de seguridad.</p>	13NS5
	<p>Ahora le dice a una alumna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juani, ¿qué propiedades específicas tiene la materia?</li> </ul> <p>La chica contesta correctamente con gesto de satisfacción.</p>	13NS5
	<p>Profesor le dirige ahora una pregunta a Alexis (<i>el que suspendió once asignaturas</i>). Se la hace muy concreta, implica una respuesta simple. Alumno contesta correctamente con cara de alegría.</p>	13NS5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jonay, ahora sí te pregunto -dice el profesor en medio de la explicación a la vez que dirige un interrogante a este alumno.</li> </ul> <p>Le añade también:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerda que esta pregunta era compleja.</li> </ul> <p>El alumno enuncia con rapidez la respuesta exteriorizando un gesto de satisfacción.</p>	13NS5
	<p>Profesor le hace una pregunta en relación a los contenidos que está recordando. El chico contesta correctamente con seguridad. Profesor le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien, ya puedes abrir eso (<i>suponemos que se refiere al libro o libreta</i>).</li> </ul>	13NS5
	<p>Profesor manifiesta ahora: (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ejercicio! ¡Venga!</li> </ul> <p>Empieza a dictarlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convertir en gramos las siguientes masas...</li> </ul> <p>Un alumno dice contento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ah! Eso es fácil...</li> </ul>	13NS5
	<p>El tema de explicación es ahora "los factores de conversión". Está intercalando preguntas. Alexis ha respondido a una. Profesor le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien, Alexis.</li> <li>- ¡Soy grande! -añade este chico en baja voz.</li> </ul>	13NS5
	<p>(Profesor) le dice a Jonay:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jonay, quiero que lo que tú hagas le sirva a los compañeros...Venga...</li> </ul> <p>Le da una tiza y alumno se levanta con gesto de satisfacción, va a pizarra y completa lo que inició el profesor sobre el ejercicio.</p>	13NS5

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Agrado	Jonay continúa en la pizarra haciendo el ejercicio. Profesor le va formulando algunas preguntas: - ¡Venga! ¿Cómo se llama eso? Alumno responde correctamente y con seguridad.	13NS5
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Todos los portavoces de los grupos contestan. En algunas intervenciones se detectan errores y titubeos.	13NS3
	El portavoz del último grupo ( <i>el número 6</i> ) contesta mal a la actividad.	13NS3
	( <i>Los alumnos están un poco a la expectativa y se miran unos a otros; las preguntas no son precisamente sencillas</i> ).	13NS3
	Profesor sigue preguntando: - Einstein es el que anunció la relatividad, ¿es materia? Alumnos permanecen callados ( <i>por los gestos de su cara parecen un poco asombrados</i> ).	13N4
	Ahora le dice a otro alumno: - ¿Viniste ayer? - No – responde el chico. - ¿Te enteraste de lo que dimos? - No.	13NS5
	El alumno dice de inmediato, sin haberse fijado tan siquiera en lo que hay que hacer: - Ayuda.	13NS5
	Profesor se dirige al grupo aula: - Atendan ahora. Pasar kilogramos a gramos es algo que desde Primaria se tenía que saber bien. A mí no me importa que no sepan el problema... Es que no quieren. Un alumno dice en alto: - Nosotros lo intentamos... Profesor no comenta la frase y pasa directamente a explicar en pizarra el paso de kilogramos a gramos. Intercala en la explicación: - Fíjate Alexis...	13NS5
	Vuelve a la pizarra. Interactúa con Jonay mientras éste sigue haciendo el ejercicio. Le está diciendo: - ¿De verdad que te cuesta tanto esto?	13NS5
	Ahora le pide a la chica que se sentó en un minuto que vuelva a la pizarra. Ésta lo hace. Profesor comienza a hacerle preguntas que justifiquen lo que ha plasmado ( <i>hay un fallo en lo que puso</i> ).	13NS6
	Profesor le dice: - No lo entiendes porque no lo estás haciendo en casa. Te estás engañando...Fatal, Pino. No entiendes la gráfica... La alumna calla. Profesor continúa dirigiéndole preguntas.	13NS6
	Alexis está hablando con los compañeros de su grupo. Profesor, desde la pizarra, le lanza una pregunta. Este da una respuesta incompleta.	13NS6
	El alumno comienza a hacer anotaciones. Profesor le dice: - Mal... a ver, Alexis...	13NS6
	Alumna sigue instrucciones y comienza a hacer anotaciones en la pizarra que también son incorrectas.	13NS6
Profesor comienza a explicarlo. Ahora les pregunta si saben de qué época es. Un alumno dice que del siglo XVIII. Profesor le dice que no.	13NS6	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Ahora está dando explicaciones adicionales sobre lo que pide el problema. Intercala preguntas. Alexis se lanza a dar contestación a todas ( <i>aunque la mayoría de las veces lo hace de manera incorrecta</i> ).	13NS6
	Alexis sigue dando respuesta a casi todas aunque no de manera correcta.	13NS6
Ausencia respuestas	Ha concluido la puesta en común. Profesor pregunta al grupo clase: - Díganme algo que no sea materia. Busquen un ejemplo. Nadie dice nada.	13NS3
	Solicita al grupo clase que digan otro ejemplo. Nadie dice nada.	13NS3
	Profesor (...) elabora nuevas preguntas al grupo clase. No son contestadas.	13NS3
	Profesor sigue preguntando: - Einstein es el que anunció la relatividad, ¿es materia? Alumnos permanecen callados ( <i>por los gestos de su cara parecen un poco asombrados</i> ).	13NS4
	Profesor se dirige verbalmente a una alumna: - Juani, ¿es materia o no es materia? La alumna pone cara de sorpresa y no contesta.	13NS4
	Profesor formula la respuesta adecuada. Los alumnos siguen sin decir nada ( <i>parece que no han entendido lo que se les dijo</i> ).	13NS4
	Después de decírselo al último ( <i>si trajo el libro</i> ), ( <i>profesor</i> ) ha expresado: - Pero ¿por qué se lo tengo yo que decir si ya empezó la clase? Nadie hace ningún comentario.	13NS5
	( <i>Profesor dice</i> ): - ¡Quién lo haga que levante la mano! Nadie lo hace.	13NS5
	Los alumnos han comenzado a trabajar. Profesor ahora les dice: - Vamos a corregir las tres actividades pendientes. Saldrán tres a la pizarra Los alumnos miran al profesor, escuchan y no le dicen nada. Nadie se ha ofrecido voluntario.	13NS6
Luego le dice al grupo clase: - Se tienen que implicar más... Y yo, iluso de mí, traje más actividades interesantes. Tienen que ver con Arquímedes. ¿Lo conocen? ¿Saben lo que es? - pregunta con cierta ironía. Nadie responde.	13NS6	
( <i>Profesor</i> ) le pregunta directamente a una chica de las del grupo de Alexis: - ¿Qué dato le tengo que dar Lola? Ésta no responde.	13NS6	
Participación limitada	( <i>Profesor</i> ) reparte una hoja donde se reflejan los contenidos, los criterios de evaluación y algunas actividades iniciales del tema en cuestión. Sólo dos alumnos lo leen, el resto está hablando entre ellos aunque en voz baja.	13NS2
	Sin que concluya la nueva disposición, profesor va leyendo en voz alta el contenido de la hoja que ha entregado a la vez que añade algunas explicaciones adicionales. (...) Unos pocos (no del mismo grupo) parece que escuchan; están anotando en la fotocopia lo que explica el profesor. El resto habla entre sí pero no en voz alta.	13NS2
	En estas aclaraciones intercala preguntas al grupo clase. Responden pocos alumnos.	13NS2
	Profesor comienza a decir: - En la nevera de mi casa el agua es sólida ¿por qué? Aquí hay un conjunto de gases que me envuelven ( <i>aire</i> ) ¿por qué? Un alumno contesta correctamente y profesor le da la enhorabuena.	13NS2



Categoría. Subcategoría.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Profesor vuelve a plantear una cuestión relacionada con las actividades realizadas. Intervienen espontáneamente pocos alumnos. El resto del grupo clase está hablando en voz alta.	13NS2
	<i>(Profesor) dice en voz alta:</i> - ¿La ciencia es democrática? <i>(parece que intenta comunicar que hay que respetar todas las opiniones, pero que hay una sola respuesta correcta)</i> Una alumna, de primera fila, contesta: - No, tiene que tener una razón.	13NS3
	Profesor hace otra pregunta: - El hielo flota y la piedra se hunde, ¿por qué? Piénsenlo. Los alumnos se ponen a hablar entre ellos. Algunos lo hacen sobre lo que el profesor preguntó y otros sobre otros temas. <i>Realmente sólo hay un grupo que está permanentemente atento. Está integrado por chicos y se sitúa en la parte delantera del aula.</i>	13NS3
	Pasan los minutos y profesor vuelve a repetir la pregunta. Un alumno expresa una respuesta correcta. Profesor la apunta en pizarra.	13NS3
	Profesor (...) sigue intercalando preguntas. Hay un alumno que las responde casi todas.	13NS5
	Profesor intercala este mensaje al grupo clase: - Todo esto lo están escribiendo en su cuaderno ¿verdad?...Para que sean buenos defensores de la naturaleza... Pocos alumnos están mirando hacia la pizarra. La gran mayoría hace anotaciones y habla entre sí.	13NS6
	Tres alumnos están atentos. Un grupo está todavía copiando de la pizarra. Otros están mirando hacia abajo.	13NS6
	Profesor (...) intercala una pregunta. Dos alumnos contestan.	13NS6
Inseguridad	Todos los portavoces de los grupos contestan. En algunas intervenciones se detectan errores y titubeos.	13NS3
	Profesor queda mirando la producción resultante. Alumno está haciendo anotaciones pero de manera lenta. - ¿Eres capaz de hacerlo? -le pregunta el profesor- Si no, sale otro. - Sí, lo hago -responde Jonay. Profesor queda pendiente de lo que escribe.	13NS5
	La alumna va contestando pero <i>lo está haciendo con una voz muy débil e insegura.</i>	13NS6
	Profesor le dice en un momento que queda pensativa: - Dímelo. Dímelo mejor. No está claro. Tú tienes que decírmelo porque tienes que aprender... Continúa formulándole varias preguntas. <i>Está intentando que sea la propia alumna la que averigüe el fallo. Alumna sigue en la misma tónica (voz débil e insegura).</i>	13NS6
	Profesor comienza a hacer preguntas a la chica de pizarra. Ésta va contestando pero muy flojito y con monosílabos.	13NS6
	Sigue la dinámica de preguntas y contestación escueta por parte de ella. Profesor le dice: - Las respuestas deben ser completas. Alumna no hace comentarios y sigue respondiendo con mucha timidez.	13NS6
	Profesor se dirige ahora al chico que estaba en pizarra. Primero le pide que observe lo que se hizo en los otros dos ejercicios mientras él le añade una explicación sobre el proceso que se siguió. Le intercala preguntas. (...) Profesor incorpora su respuesta y sigue la explicación. El alumno de la pizarra <i>parece estar inseguro; se muestra inhibido cuando le pregunta profesor.</i>	13NS6
	En este momento sale Pino a pizarra. Comienza a escribir pero se detiene. <i>Parece estar inseguro.</i>	13NS6

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Hay una pareja de alumnos que está hablando entre ellos ( <i>en voz alta</i> ) mientras profesor da esas instrucciones.	13NS1
	La pareja que antes hacía comentarios, vuelve otra vez a lo mismo pero sin parar.	13NS1
	Una chica está girada hacia atrás y charla animadamente con su compañera. ( <i>mientras profesor interviene</i> ).	13NS2
	Profesor vuelve a plantear una cuestión relacionada con las actividades realizadas. Intervienen espontáneamente pocos alumnos. El resto del grupo clase está hablando en voz alta.	13NS2
	Profesor entra en el aula. Hay 22 alumnos. Hablan alto y la mayoría está fuera de su sitio.	13NS3
	Profesor dice elevando la voz desde su sitio: - ¡Tienen que ser autónomos!, ¡Se tienen que disciplinar! Alumnos no hacen caso y siguen hablando, riéndose entre ellos, gritando y levantándose.	13NS3
	Un alumno ( <i>de la última fila</i> ) no para de hablar con su compañera de al lado y no está atendiendo.	13NS3
	El (...) grupo-clase habla cada vez más alto.	13NS3
	Profesor comienza a interactuar con los alumnos y va pidiendo al portavoz lo que ha elaborado su grupo. Mientras interviene cada uno, el resto está hablando en voz alta ( <i>esto parece que dificulta que estén atentos a las ejemplificaciones y explicaciones que el profesor añade a cada intervención</i> ).	13NS3
	Profesor interrumpe varias veces la lectura para añadir explicaciones adicionales. Cuando lo hace, el grupo clase habla en alto entre sí.	13NS4
	Suena el timbre y los alumnos comienzan a recoger sus cosas. Profesor advierte que va a marcar ejercicios para casa. Alumnos abren sus libros y marcan los ejercicios que va mencionando profesor. Pero <i>el ambiente está muy alborotado, apenas escuchan al profesor</i> .	13NS4
En el grupo de atrás ( <i>donde se sienta Alexis</i> ) están hablando en voz alta. Profesor les dice subiendo también el volumen: - ¡Por favor!	13NS5	
Rol independiente	Profesor, de repente, vuelve a salir del aula ( <i>parece que está fundida la lámpara del retroproyector</i> ). No da justificación al alumnado.	13NS1
	En este momento entra un alumno al aula. Lo hace en silencio, se sienta directamente en un grupo de los que se han formado y saca su material (...). Profesor le da una fotocopia de las que repartió y no le hace ningún comentario.	13NS2
Desgana	<i>(Profesor)</i> ha intercalado algunas preguntas que dirige a los alumnos de segunda fila. Éstos contestan pero lo hacen con un gesto de cansancio.	13NS4
	Profesor centra la mirada en una chica que se sienta en la penúltima fila y hasta ahora no estaba haciendo anotaciones. Le cuestiona: - Pino, ¿estás copiando esto?... Es muy importante. Alumna hace un gesto indefinido con la cabeza ( <i>no dice ni sí, ni no</i> ).	13NS5
	Profesor llama a la pizarra a Alexis ( <i>el que suspendió 11 asignaturas</i> ) y a dos chicos más. Alexis sale aunque, por los gestos que pone, parece no mostrar entusiasmo por hacerlo.	13NS5
	Alumna está diciéndole al profesor que ella no quiere salir. Profesor les dice en voz alta: - ¿Por qué no quieren salir y se pelean por no hacerlo? Tenía que ser al revés... Si no se ponen de acuerdo, salen las dos...	13NS6
	Profesor insiste en que comiencen ya a realizar las actividades. Alumnos lo hacen, excepto el que fue a por el material que continúa sólo y se dedica a observar a sus compañeros.	13NS2
	Profesor va a otro grupo. Pregunta si tienen claro quién saldrá. Le dice a uno de ellos ( <i>que parece que no ha hecho nada en toda la sesión</i> ): - Yo no te permito que yo lo tenga en pizarra y tú no lo hayas escrito ni una sola vez.	13NS6

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	(Profesor) se dirige al grupo clase y le recuerda el plan de tareas previsto que debe realizar. (...)Alumnos escuchan y no hacen comentario.	13NS1
	Profesor (...) recuerda nuevamente las dos opciones. Insiste en que sean ellos los que decidan hacer una cosa u otra en función de lo que les guste más. Nadie pregunta nada. Están todos en silencio.	13NS1
	El ritmo de habla del profesor está siendo muy rápido. Nadie hace ninguna pregunta. Hay silencio.	13NS1
	Los alumnos atienden y escuchan (...) Profesor sigue con su exposición.	13NS1
	Continúan todos en silencio (suponemos que escuchan).	13NS1
	(Profesor) retoma la línea de su discurso. Algunos alumnos han quedado haciendo anotaciones. El resto solo mira y parece escuchar.	13NS1
	Profesor (...) continúa en la misma línea (de explicación). El resto (de los alumnos) permanece en silencio.	13NS1
	Nadie pregunta nada. Continúa el silencio.	13NS1
	Profesor escribe en la pizarra y alumnos lo copian.	13NS2
	Profesor les da ahora algunas normas para la puesta en común. Alumnos escuchan, no dicen nada y continúan en el mismo sitio donde se decidieron poner.	13NS2
	Todos están ahora en silencio. Profesor, de pie delante de la pizarra, vuelve a explicar.	13NS2
	Profesor insiste en que comiencen ya a realizar las actividades. Alumnos lo hacen, excepto el que fue a por el material que continúa sólo y se dedica a observar a sus compañeros.	13NS2
	Profesor pide ahora atención porque va a realizar una experiencia con un poco de magnesio que tiene en su mesa. Los alumnos mantienen un silencio absoluto.	13NS2
	Profesor está diciendo ahora: - Me pongo una toalla en el cuerpo y... ¿a qué temperatura está el agua del grifo de Schamman? En estos momentos los alumnos gestualizan una mayor atención.	13NS3
	Profesor vuelve a intercalar ejemplificaciones en referencia a su entorno cercano. Cada vez que lo hace, los alumnos dejan de hablar y escuchan.	13NS3
	Profesor comienza a recordar el punto en que se quedaron en la sesión anterior. (...) Los alumnos mantienen silencio. Nadie dice nada.	13NS4
	Profesor sigue explicando haciendo referencia a los sentimientos. Todos callan de nuevo.	13NS4
	Ahora le dice a un alumno que lea un texto del libro (...). Alumno obedece. El resto de los compañeros está en silencio.	13NS4
	Profesor advierte al grupo clase: - Intenten escribir lo que voy a decir, porque no está en el libro y nos puede ayudar. Los alumnos obedecen y empiezan todos ellos a escribir en sus cuadernos.	13NS4
	Nadie pregunta nada. Todos están en silencio y copian.	13NS4
	Profesor (...) sigue el discurso. Todos los alumnos están en silencio.	13NS5
	Todos los alumnos copian los datos del problema.	13NS5
	Profesor escribe esta frase en la pizarra. Todos los alumnos están en silencio. Nadie hace preguntas.	13NS5
	El resto del grupo clase permanece en silencio. Nadie plantea preguntas.	13NS5
	Profesor le propone al grupo clase: - ¡Cópíenlo como Jonay! Todos los alumnos permanecen en silencio mientras copian de la pizarra.	13NS5
	Los alumnos individualmente están escribiendo.	13NS5

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Todas trabajan individualmente. Suena el timbre. Profesor dice: - No nos vamos. Alumnos, sin hacer comentario alguno, continúan en su tarea.	13NS5
	Vuelve a pizarra y sigue planteando los ejercicios que se van a corregir. Todos los alumnos están en silencio.	13NS6
	Profesor entabla su lectura en alto. Conforme lo hace va aportando explicaciones adicionales sobre lo que les pide el ejercicio. Todos los alumnos están callados. Unos escuchan y parecen atender y otros están copiando de la pizarra.	13NS6
	Sigue en ese grupo. Les está explicando a medida que intercala preguntas. El grupo presta atención.	13NS6
	El resto de los alumnos está en silencio.	13NS6
	Todos están copiando lo dictado en sus libretas.	13NS6
Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	La mayoría de los alumnos están alborotados por la experiencia que acaban de ver ( <i>sobre todo tres alumnas</i> ). Profesor añade en tono de enfado: - ¡Están pasando en moto de lo que yo digo!	13NS2
	Dos alumnos hablan entre sí, (...) Profesor eleva la voz y les llama la atención: - ¡Por favor!	13NS2
	Profesor dice a un alumno que está hablando en voz alta : - Me voy a enfadar contigo en serio. Alumno se calla y atiende.	13NS2
	Profesor dice elevando la voz desde su sitio: - ¡Tienen que ser autónomos!, ¡se tienen que disciplinar! Alumnos no hacen caso y siguen hablando, riéndose entre ellos, gritando y levantándose.	13NS2
	Una alumna entra en ese momento al aula ( <i>después de 10 minutos de haber comenzado la hora</i> ). Profesor le pregunta que de dónde viene. Alumna le responde pero en un tono molesto y de enfado.	13NS4
	Ahora se la dirige directamente a otro alumno llamándolo por su nombre. Éste coge el cuaderno del compañero para responder. Profesor le dice: - ¿Dónde está tu cuaderno? Alumno hace un gesto negativo con la cara. Profesor le expresa una reprimenda verbal pero sin elevar la voz.	13NS5
	En el grupo de atrás ( <i>donde se sienta Alexis</i> ) están hablando en voz alta. Profesor les dice subiendo también el volumen: - ¡Por favor!	13NS5
	Profesor añade ( <i>a unas alumnas que hablaban</i> ): - ¡Actitud positiva! Sin molestar... señoritas perdonen. Las alumnas no dicen nada y atienden.	13NS2
Tensión encubierta	Profesor va a otro grupo. Pregunta si tienen claro quién saldrá. Le dice a uno de ellos ( <i>que parece que no ha hecho nada en toda la sesión</i> ): - Yo no te permito que yo lo tenga en pizarra y tú no lo hayas escrito ni una sola vez.	13NS6
	En este momento ( <i>han pasado 15 minutos desde que comenzó la clase</i> ) entra una alumna al aula. Profesor interrumpe la exposición, la mira y le dice: - Buenos días. Alumna no contesta, hace un gesto de saludo con la cabeza y se sienta en su sitio.	13NS5
	En este momento ( <i>han transcurrido 20 minutos del comienzo de la clase</i> ) entra otro chico al aula. Dice un "hola" casi ininteligible. Profesor queda en silencio ( <i>unos instantes</i> ) y le devuelve el saludo. Alumno se sienta.	13NS5

Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta	<p>Profesor se dirige al grupo aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atiendan ahora. Pasar kilogramos a gramos es algo que desde Primaria se tenía que saber bien. A mí no me importa que no sepan el problema... Es que no quieren.</li> </ul> <p>Un alumno dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nosotros lo intentamos...</li> </ul> <p>Profesor no comenta la frase y pasa directamente a explicar en pizarra el paso de kilogramos a gramos.</p>	13NS5
	<p>Profesor (...) observa la producción de una de las chicas. De repente le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estás haciendo, mi niña? ¡Te estás engañando!... ¿Ahora estás haciendo las tres actividades?</li> </ul> <p>La chica queda en silencio y el profesor se aleja.</p>	13NS6
	<p>Profesor le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No lo entiendes porque no lo estás haciendo en casa. Te estás engañando...Fatal, Pino. No entiendes la gráfica...</li> </ul> <p>La alumna calla. Profesor continúa dirigiéndole preguntas.</p>	13NS6
	<p>De repente dice el profesor con voz seria a alumna (<i>que está en la pizarra</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No me importa que tengas chicle en la boca, pero no me hagas pompas.</li> </ul> <p>La muchacha no hace comentario.</p>	13NS6
	<p>Profesor le pregunta ahora directamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Lo entiendes bien?</li> </ul> <p>El alumno le hace un gesto afirmativo con la cabeza. Profesor le añade:</p> <p>Ésta es la tercera vez que lo explico. Espero que ya lo sepas.</p>	13NS6
	<p>Ahora se dirige a Pino, una de las chicas que están en pizarra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pino, te rogaría, si te tienes respeto a ti misma, que intentes decirlo antes que Jonay en tu mente.</li> </ul> <p>Alumna no hace comentario.</p>	13NS6
	<p>Todos están en silencio. <i>Se percibe un clima poco espontáneo y escasamente relajado.</i></p>	13NS6
	<p>Luego le dice al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se tienen que implicar más... Y yo, iluso de mí, traje más actividades interesantes. Tienen que ver con Arquímedes. ¿Lo conocen? ¿Saben lo que es? - pregunta con cierta ironía.</li> </ul> <p>Nadie responde.</p>	13NS6
	<p>Al hacer referencia a los datos del problema, profesor se dirige a pizarra y los anota allí. Ahora les anuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Van ustedes a resolver el mismo problema que Arquímedes. ¿No les late el corazón?</li> </ul> <p>Nadie hace comentarios.</p>	13NS6
<p>Suena el timbre. Profesor dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Feliz fin de semana! ...No se olviden que el 1º de Mayo es el día de los trabajadores... Para que lo celebren...</li> </ul>	13NS6	
Velocidad	<p><i>El ritmo de habla del profesor está siendo muy rápido. Nadie hace ninguna pregunta. Hay silencio.</i></p>	13NS1
	<p>Las transparencias se suceden de manera rápida. Su ritmo de habla continúa siendo también rápido.</p>	13NS1
	<p>Profesor (...) continúa con la explicación y con la sucesión rápida de transparencias.</p>	13NS1
	<p>Un alumno dice en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profe, va muy rápido.</li> </ul>	13NS1
	<p><i>(Profesor) de forma rápida da instrucciones para realizarlo (el trabajo) .</i></p>	13NS1
	<p><i>Su ritmo de habla (la del profesor) es rápido.</i></p>	13NS2

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Velocidad	<p>Profesor apura verbalmente a los alumnos para que hagan las actividades (<i>el ambiente se hace un poco estresante: el profesor habla rápido y les da prisas</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Háganlo rapidito porque si no, no nos da tiempo de hacer la experiencia (<i>se refiere a un experimento de laboratorio que quiere que vean hacer</i>).</li> </ul>	13NS2
	<p>Profesor da prisas a los alumnos para que hagan lo que les falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga, rapidito!</li> </ul>	13NS3
	<p><i>El profesor está hablando muy rápido, crea un ambiente un poco ansioso.</i></p>	13NS4
	<p><i>El ritmo de explicación (del profesor) es rápido y la voz potente.</i></p>	13NS5
	<p>El profesor sigue la exposición pero de una manera muy rápida; casi no ha parado de hablar desde que empezó la sesión; apenas hace silencios.</p>	13NS5
	<p>Profesor (...) verbaliza al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡A ver si lo terminan!</li> </ul>	13NS5
	<p>Han pasado sólo dos minutos desde que mando el último ejercicio (<i>tiempo insuficiente para poder terminarlo</i>). Profesor comienza a resolverlo en la pizarra mientras verbaliza lo que está haciendo.</p>	13NS5
	<p>Profesor dice al instante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El siguiente ustedes solos y en un minuto...Un minuto para la equivalencia... ¡Venga!</li> </ul> <p><i>Profesor no para de hablar. Permanece sólo pequeños instantes en silencio.</i></p>	13NS5
	<p>Profesor comienza a dictar (<i>los ejercicios</i>). Los alumnos copian. Ahora añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga! Antes de que toque lo quiero hecho...venga. Apartado "A" para que todos lo sepan hacer bien.</li> <li>- ¿Pero eso es para hoy? –pregunta una chica desde su sitio.</li> <li>- Para "ya" -puntualiza el profesor.</li> </ul>	13NS5
	<p>Profesor (...) añade mientras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un minuto... y aunque toque el timbre no nos vamos sin hacerlo. ¡Venga! ¡Ya!</li> </ul>	13NS5
Omisión	<p>Ahora profesor dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tienen tres minutos para hacerlo.</li> <li>- ¡Ños! ¿Tres minutos? -intercala Jonay (<i>uno de los mejores</i>).</li> </ul>	13NS6
	<p>En este momento (<i>han pasado 15 minutos desde que comenzó la clase</i>) entra una alumna al aula. Profesor interrumpe la exposición, la mira y le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenos días.</li> </ul> <p>Alumna no contesta, hace un gesto de saludo con la cabeza y se sienta en su sitio.</p>	13NS5
	<p>(<i>Profeso</i>) pasa a donde está una chica sola y le expresa :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Te encanta trabajar en grupo! ¿eh? ... Anda, hazme ese favor y siéntate en grupo... Sé buena niña... ¿no eres capaz de regalarme eso?</li> </ul> <p>La chica lo mira, hace un gesto de indiferencia y continúa en su sitio.</p>	13NS5
Favoritismo	<p>Han entrado dos chicas al aula. Se dirigen a las mesas que había preparado el profesor. Se sientan formando pareja. (...) Profesor se acerca a la pareja y les dice que ellas podrían hacer el ejercicio. Las alumnas le miran, bajan la cabeza y copian de la pizarra.</p>	13NS6
	<p>Profesor se dirige al grupo aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atiendan ahora. Pasar kilogramos a gramos es algo que desde Primaria se tenía que saber bien. A mí no me importa que no sepan el problema... Es que no quieren</li> </ul> <p>Un alumno dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nosotros lo intentamos...</li> </ul> <p>Profesor no comenta la frase y pasa directamente a explicar en pizarra el paso de kilogramos a gramos. Intercala en la explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fíjate Alexis...</li> </ul>	13NS5

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor se dirige a un alumno y le pide que se siente en otro sitio ya que de lo contrario no va a ver bien lo que se va a proyectar.	13NS1
	<i>(Profesor expresa):</i> - Yo no he dado nunca una clase así. La finalidad ha sido simplemente informarles... Las ciencias son las humanidades de nuestro tiempo... Estoy defendiendo mi asignatura como optativa.	13NS1
	Profesor mientras explica, detiene la mirada en un chico y le dice: - ¿Ves la pizarra? Alumno contesta: - Sí.	13NS2
	Profesor ahora apunta en su bloc los miembros de cada grupo a la vez que los enumera. Cuando llega a enumerar al grupo 6 ( <i>el último</i> ), una alumna protesta: - ¡Jol!, siempre somos las últimas. Profesor añade: - El número 6 es precioso, además, los últimos serán los primeros. El 6 es el número de los ciegos. Las alumnas sonríen y siguen trabajando en silencio.	13NS2
	El alumno que hace un grupo él sólo pero que está sentado con otras compañeras, le pregunta al profesor: - ¿Por qué yo estoy en un grupo sólo? - Así sacarás mejor nota que los demás -responde profesor. Alumno hace un gesto de alegría.	13NS3
	Profesor llega a la vez, se dirige hacia su mesa y desde allí, de pie, recuerda al grupo clase que es el último día y que ya van a descansar ( <i>hoy es el último día de clase antes de Semana Santa</i> ).	13NS5
	Profesor le dice ( <i>al alumno de la pizarra</i> ): - Cuando no sepas, pide ayuda.	13NS5
	Ahora añade: - Este curso tienen que aprender esto. Si no lo hacen no podrán entender la naturaleza, serán analfabetos desde el punto de vista científico... Mira Alexis... - ¿Eh? -dice en tono de despiste el alumno en cuestión. - Atiende. Yo sé que tú lo vas a aprender. Recuerden la consigna de este trimestre: "¡Al abordaje!"	13NS5
	Profesor añade desde la pizarra: - ¡Esfuérzate, Alexis!... Es cuestión de dignidad personal. Alexis permanece en silencio. Está haciendo anotaciones en su libreta y parece estar atendiendo la explicación.	13NS5
	Profesor nuevamente en la explicación intercala una referencia personal a él: - Alexis, esto era el tuyo...	13NS5
	Profesor añade: - Esto es importante que lo aprendan. Esto lo pueden aprender todos. Esto no es para los listos, esto lo pueden aprender todos...	13NS5
	Se acerca al sitio de Alexis y le dice en voz alta: - ¡Venga, Alexis, acuérdate del "abordaje!" - Yo lo he aprendido -responde el alumno. - Venga, pero hay más.	13NS5
Llama a otra chica para que salga a la pizarra: - Lola, el segundo factor de conversión abajo. La alumna también lo hace correctamente. Profesor añade: - Estas niñas son mucho. ¡Muy bien!... ¿Ven? Con mi ayuda lo han hecho bien. Ahora lo tienen que hacer ustedes.	13NS5	

Categoría. Subcategoría.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Se dirige al sitio de Juani. Le pregunta: - ¿Lo entendiste? Alumna hace un gesto afirmativo con la cara.	13NS5
	Profesor dice en este momento a otra chica: - Juani ¿hiciste los factores de conversión que antes no te salían? Alumna hace un gesto afirmativo con la cabeza. Profesor se acerca a su sitio y revisa su producción.	13NS5
	Se acerca profesor ahora al de pizarra ( <i>que tiene un gesto extraño</i> ) y le pregunta: - ¿Por qué estás enfadado? Estás enfadado... El chico calla, hace un gesto con la cabeza y continúa escribiendo en la pizarra.	13NS5
	Profesor (...) Se detiene en un chico: - ¿Lo sabes hacer bien? Profesor y alumno quedan interactuando.	13NS5
	Se oye la voz de un chico que dice en alto: - ¡Prof! ... ¡Ah, no! ¡Me equivoqué! - Eso es bueno -contesta el profesor desde donde está- Si te equivocas es que estás aprendiendo. ¿Sabes quién no se equivoca? El que no hace nada.	13NS5
	Pasan unos minutos y dice profesor: - Descansen en Semana Santa el sábado y el domingo, y el lunes me terminan esto. Por favor, no se olviden que en un mes y medio termina el curso.	13NS5
	El profesor está juntando cuatro mesas vacías. Él mismo verbaliza en alto mientras lo hace: - Para que las que vengan se coloquen así sin necesidad de pedirselo. <i>(Una de las chicas que se sientan en ese sitio, en sesiones anteriores no quiso formar grupo para trabajar, a pesar de que el profesor se lo pidió por favor).</i>	13NS6
	Profesor le dice en un momento que queda pensativa: - Dímelo. Dímelo mejor. No está claro. Tú tienes que decírmelo porque tienes que aprender... Continúa formulándole varias preguntas. <i>Está intentando que sea la propia alumna la que averigüe el fallo.</i>	13NS6
	Antes de comenzar a corregir lo que hizo, expresa en voz alta dirigiéndose a la chica que se acaba de sentar: - Pino, escucha que si entiendes ésta entenderás la tuya.	13NS6
	Alexis, dice ahora en voz alta: - ¡A 120°! - Tranquilo, es que no habías entendido la pregunta -responde el profesor- ...Pero ¿sabes por qué Alexis? Porque estabas despistado. Yo sé que tú sabes pero es que te fuiste de la clase. Alexis escucha y queda en silencio.	13NS6
Profesor añade: - A Alexis le encanta porque le gusta la ciencia.	13NS6	
Humor compartido	Profesor comienza ahora a describir algunas cosas que no son materia: el cariño, el odio... Expone esta ejemplificación: - Por ejemplo, cuando tienes una novia, lo que sientes por ella es algo que no es material, es amor. Alumnos automáticamente comienzan a hablar entre ellos y sonríen ante el ejemplo hecho por el profesor.	13NS4
Flexibilidad	Termina la explicación y le propone al grupo clase hacer otro ejercicio. Jonay dice en forma de ruego: - Todos no. - Vale, no todos -responde el profesor.	13NS5



Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Profesor (...) pregunta: - El plomo que está aquí ¿es sólido o líquido? ¿y el hierro? Un alumno le contesta ( <i>de la última fila</i> ): - El plomo es líquido, y el hierro es sólido. Profesor añade: - ¡Bien!	13NS2
	Profesor comienza a decir: - En la nevera de mi casa el agua es sólida ¿por qué? Aquí hay un conjunto de gases que me envuelven ( <i>aire</i> ) ¿por qué? Un alumno contesta correctamente y profesor le da la enhorabuena.	13NS2
	Profesor dice a un alumno que está hablando en voz alta : - Me voy a enfadar contigo en serio. Alumno se calla y atiende. Profesor añade: - ¡Muy bien, eso me gusta!	13NS2
	Profesor manda al portavoz de un grupo a decir lo que han puesto en la primera. Alumno contesta y profesor le anima.	13NS3
	Profesor le hace una pregunta en relación a los contenidos que está recordando. El chico contesta correctamente con seguridad. Profesor le dice: - Muy bien, ya puedes abrir eso ( <i>suponemos que se refiere al libro o libreta</i> ).	13NS5
	El tema de explicación es ahora "los factores de conversión". Está intercalando preguntas. Alexis ha respondido a una. Profesor le dice: - Muy bien, Alexis. - ¡Soy grande! -añade este chico en baja voz.	13NS5
	Profesor incorpora a la explicación el dato dado por Alexis y continúa en la misma línea (...). Éste chico permanece atento desde su sitio.	13NS5
	Profesor (...) Se acerca a una chica y le dice: - Pino, escribe en la pizarra el factor de conversión de... ( <i>profesor se lo concreta</i> ). La chica lo hace correctamente y sin problema. Profesor le dice: - Muy bien, Pino. No esperaba menos.	13NS5
	Llama a otra chica para que salga a la pizarra: - Lola, el segundo factor de conversión abajo. La alumna también lo hace correctamente. Profesor añade: Estas niñas son mucho. ¡Muy bien!... ¿Ven? Con mi ayuda lo han hecho bien. Ahora lo tienen que hacer ustedes.	13NS5
	( <i>Profesor</i> ) le dice a Jonay: - Jonay, quiero que lo que tú hagas le sirva a los compañeros...Venga... Le da una tiza y alumno se levanta con gesto de satisfacción, va a pizarra y completa lo que inició el profesor sobre el ejercicio.	13NS5
	Profesor le propone al grupo clase: - ¡Cópienlo como Jonay! Todos los alumnos permanecen en silencio mientras copian de la pizarra.	13NS5
	Todos los alumnos están escribiendo. Uno dice en alto desde su sitio: - ¡Profe! Yo hice el primero. - ¡Muy bien!	13NS5
	Profesor continúa interactuando con la de la pizarra. Le dice ahora: - Muy bien, tú por lo menos aprendes cuando te lo digo. La chica le sonrío.	13NS6
	Profesor le dice ahora a la chica de pizarra: - Enhorabuena. Siéntate. Yo sé que tú puedes hacerlo.	13NS6

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Profesor le pregunta a Jonay ( <i>uno de los mejores</i> ) y éste le dice desde su sitio: - Profe, es que está todo mal. - Él es el que ha dicho lo que pasa... ¡Venga, sal tú y atiendan todos a Jonay! Alumno lo hace.	13NS6

## **II- II. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO II**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	1º ESO
Área	Matemáticas

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	Otra ( <i>alumna</i> ) discute en voz baja porque pide uno de ellos el boli y el compañero no se lo deja.	21MS1
	Dos alumnos de la última fila han comenzado a hablar en tono de pelea.	21MS4
	De repente un alumno de la última fila se queja en voz alta porque dice que le han robado los bolígrafos.	21MS4
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Algunos compañeros han intervenido espontáneamente por él ( <i>chico que está en pizarra</i> ). Profesor les ha pedido que se callen.	21MS2
	Muchos alumnos levantan el dedo ( <i>quieren salir a la pizarra a hacer una tarea que no le sale a un compañero</i> ). Expresan en voz alta "¡yo... yo...yo!...."	21MS2
Reticencia	Profesor propone ahora: - A ver, Benito. Señala la base del cuadrado y píntala. El chico va a pizarra pero no acierta a hacerlo bien. Sus compañeros se ríen.	21MS2
	Un alumno acaba de proporcionar una contestación que el profesor corrige: - ¡No, eso es del triángulo! Los compañeros ríen.	21MS2
	Profesor está intercalando preguntas. Una de ellas la responde incorrectamente un chico. Nuevamente la clase se ríe de él.	21MS2
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	Profesor requiere que salga a la pizarra otro alumno pero le dice también a una segunda compañera que le ayude a leer el problema. Se siguen las instrucciones.	21MS3
	Hay una pareja que se ocupa en la pequeña cometa que han hecho ( <i>parece ser que es una labor que debían hacer los alumnos, ya que representa una figura geométrica estudiada</i> ).	21MS6
Afilación	Una pareja habla entre sí para pedirse un material.	21MS1
	Un alumno lanza a un compañero de otra fila un pequeño material de trabajo.	21MS1
	Se ha levantado un chico a pedir el afilador a un compañero cercano.	21MS1
	Otro alumno se acerca a un compañero y le hace un comentario en voz baja. A los pocos minutos se sienta.	21MS1
	Uno de los chicos que se cambió hacia delante charla de manera animada con el compañero cercano. Están riendo pero todo en un volumen bajo.	21MS1
	Un alumno se ha girado hacia atrás y está interactuando con el compañero. A los pocos segundos ambos retoman la tarea.	21MS1
	Otro de la última fila se levanta y le solicita un material a un compañero situado hacia delante.	21MS1

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afilación	Jéssica continúa haciendo la tarea. Está pidiendo a los compañeros de primera fila una regla.	21MS2
	De repente se asoma por el cristal de la puerta una señora. Profesor le dice a uno de los alumnos que salga porque su madre le está llamando (...) Los compañeros le dicen a gritos: - ¡¡¡Adiós!!! Quedan todos hablando entre sí.	21MS2
	Algunos alumnos, en silencio, se pasan material.	21MS5
	El profesor le pregunta a los compañeros: - ¿Qué le pasó? ( <i>a la chica que llegó tarde</i> ). Un chica de primera fila se acerca a él y permanece unos instantes interactuando con profesor. Éste le dice en voz alta: - Pues llámala, porque da la impresión de que hace lo que quiere y como quiere. La amiga sale en su búsqueda.	21MS6
	Casi todos trabajan individualmente, aunque hay algunos que se han aproximado y hacen la tarea en pareja.	21MS6
	Un alumno se ha ido al sitio de su compañero y le ayuda a poner un hilo a una pequeña cometa que formaba parte de tareas de clase de días anteriores. Se incorpora un tercer alumno.	21MS6
	El alumno que según el profesor se distrae con facilidad, está ayudando a un compañero a hacer la figura.	21MS6
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Profesor interactúa con la chica de la pizarra. Cuando le pregunta y ésta no contesta correctamente, varios alumnos levantan la mano.	21MS3
	De repente, un alumno que ha estado fijándose en la producción de la pizarra, descubre en la suma que hizo Jorge una equivocación - ¡Profe, eso no es!	21MS3
	(Profesor) pregunta al grupo clase: - ¿Quién más quiere salir a la pizarra? Aproximadamente la mitad del aula ha levantado la mano.	21MS4
	Una chica se cambia de sitio y se sitúa con su silla en primera fila. <i>Suponemos que es para ver mejor</i> . Enseguida comienza a copiar de la pizarra.	21MS1
	Un alumno levanta el dedo. Profesor le dice: - ¡Dime! - ¿La fórmula aquella es de todos los trapecios? Sí -le responde escuetamente el profesor.	21MS1
	Tres alumnos se levantan y se acercan a él. Le muestran una producción.	21MS1
	Otro alumno arrastra su mesa y silla hacia delante. Lo hace de una manera silenciosa. Cuando se instala, charla unos instantes con el compañero cercano. Vuelve a levantarse y a desplazar su mesa más hacia delante. Nadie hace comentarios.	21MS1
	Un chico levanta la mano y solicita al profesor que vaya a corregirle lo que ha hecho. Profesor acude y permanece unos instantes con él.	21MS6
	Se levantan dos alumnas y van hacia el profesor para hacerle una pregunta. Profesor comienza a explicarles y va hacia el sitio de estas chicas para indicarles en la producción lo que trata de explicarles.	21MS6
	La chica de primera fila formula en voz alta una pregunta al profesor. Cuando profesor se está acercando a su sitio, ésta expresa: ¡Ah, ya lo entiendo!	21MS6

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Un chico formula en voz alta una pregunta relacionada con el ejercicio.	21MS6
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesor corrige, a una de las chicas que están con él, un paralelogramo de cartón. Le ha señalado un aspecto que está bien y otro que debe corregir.	21MS1
	Ahora profesor llama a otro chico a pizarra. Se repite la dinámica. Le solicita tareas concretas con respecto a la figura geométrica que figura en la pizarra. Se ha equivocado varias veces.	21MS2
	Profesor propone ahora: - A ver, Benito. Señala la base del cuadrado y píntala. El chico va a pizarra pero no acierta a hacerlo bien.	21MS2
	Ahora profesor está observando todo lo que hay reflejado en la pizarra. Dice de pronto: - ¡Se me quedó algo atrás y no me lo han dicho! Algunos alumnos comienzan a decir diferentes aspectos. Profesor va respondiendo: - ¡Ya está puesto! ¡Fíjense todo lo que ustedes saben! Continúan las intervenciones de algunos alumnos. Profesor añade: Sigue faltando una cosa más... Saben mucho, pero falta algo más. Tienen almacenado una cosa y no se acuerdan de ello	21MS2
	Un alumno acaba de proporcionar una contestación que el profesor corrige: - ¡No, eso es del triángulo!	21MS2
	Profesor está intercalando preguntas. Una de ellas la responde incorrectamente un chico.	21MS2
	El chico sale al encerado. Profesor le lanza una pregunta concreta. Juan sonríe y mira a sus compañeros. Responde escuetamente a lo que le preguntan. Profesor va encadenando sus respuestas con la siguiente pregunta. Le advierte: - Cuando digas las cosas en matemáticas, piensa y razona. No digas disparates porque ahora dijiste diagonal pero antes estaba mal. El alumno calla.	21MS2
	Los alumnos de primera fila están levantando la mano y citando posibles aspectos que faltan. Profesor les va diciendo: No... no...	21MS2
	Llama a dos chicas para que salgan a la pizarra. Éstas acuden. Pregunta al grupo clase sobre un aspecto. Dos alumnos al unísono proporcionan dos respuestas diferentes. Profesor le cuestiona al grupo clase: - ¿Cuál de los dos lleva razón? Nadie contesta y el profesor aclara mediante una explicación la respuesta correcta.	21MS2
	Profesor solicita que lea otra alumna. Ésta hace lo que le piden. (...) Ella hace breves pausas y mira al profesor <i>como esperando a que le diga algo</i> . Acaba de proporcionar una respuesta incorrecta diciendo "sí" a uno de los supuestos.	21MS3
	Se lo pregunta a otro compañero ( <i>la pregunta que no supo contentar un chico</i> ) advirtiéndole: - Díselo a Jorge. Dilo fuerte. El alumno lo responde correctamente. Profesor insiste: - ¡Más fuerte! El chico sigue las instrucciones. Profesor se dirige al que no lo supo contestar y le dice: ¿Te has enterado Jorge?	21MS1
	Se pasa a otra chica. Ésta proporciona una respuesta incorrecta.	21MS3

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	La chica asiente con la cabeza a lo que se le dice pero no habla. Lee y comunica la respuesta del siguiente ejercicio. También es incorrecta.	21MS3
	La alumna comienza a dibujar pero no lo hace bien. Profesor le avisa: ¡No! No estás atenta... no te vayas.	21MS3
	El chico ha escrito una fórmula en la pizarra. Profesor comenta: - ¿Yo he enseñado así una y otra vez? ¿A sacar el huevo de paloma y dejarlo así?... ¡Vamos a echarle una mano! No te lo voy a decir yo... Tres alumnos han levantado la mano. Profesor interactúa con uno de ellos. No acierta en lo que pide.	21MS3
	(Profesor) pregunta al grupo clase: - Si yo dijera que este problema está bien, ¿sería justo o injusto? Profesor pide una votación. Los alumnos no se aclaran muy bien en las respuestas que proporcionan.	21MS3
	A la mitad del proceso de resolución la chica del encerado esta dando una paso incorrecto. Profesor le pide que se siente y llama a un chico a que salga a terminarlo.	21MS4
	Pide a otro chico que lea. Cuando ha empezado, profesor lo detiene y se dirige a pizarra con un compás. Le pregunta al lector. - ¿Qué significa "inscribir"? No sé.	21MS6
	Profesor le pide a un alumno que lo lea en alto. Éste lo hace pero de manera dificultosa. Profesor le va diciendo "¿sí?" o "rectifica" cuando éste se equivoca.	21MS3
	(Profesor) selecciona otro (alumno). Se repite el proceso anterior. Cada vez que se equivoca, profesor mediante preguntas cortas le hace llegar al razonamiento del porqué es incorrecto lo que él ha puesto.	21MS3
Ausencia respuestas	Profesor sigue explicando. Intercala una pregunta a un alumno: - ¿Qué quiere decir ángulo recto? El chico no contesta.	21MS1
	Profesor dirige otra pregunta a un alumno. Le plantea una frase que debe completar con un término al final. El alumno se queda en silencio. Profesor le advierte: - Sólo te pido la clasificación de los trapecios El alumno sigue sin intervenir.	21MS1
	Se dirige al grupo clase y manifiesta: - ¿Hay algún alumno que quiera hacerme alguna pregunta?... ¿Lo han entendido? Nadie interviene.	21MS1
	Profesor vuelve a insistir: - ¡Si tienen alguna duda consulten!... Ningún alumno plantea interrogantes.	21MS1
	Comienza a interactuar desde allí con Santiago pidiendo que recuerde aspectos ya trabajos y que son necesarios para contestar a lo que se le pide. A pesar de ello, el alumno no emite respuesta.	21MS2
	Profesor expresa: - Fermín Macías, a la pizarra... yo te hago una pregunta y tú tienes que contestar El alumno se dirige al encerado. El profesor le ha repetido por segunda vez la pregunta. El chico queda en silencio y adopta un gesto de duda.	21MS2
	Profesor selecciona a una chica (...). Le comunica: - ¡Salga fuera! La alumna tampoco da respuesta.	21MS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	<p>Llama a dos chicas para que salgan a la pizarra. Éstas acuden. Pregunta al grupo clase sobre un aspecto. Dos alumnos al unísono proporcionan dos respuestas diferentes. Profesor le cuestiona al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál de los dos lleva razón?</li> </ul> <p>Nadie contesta y el profesor aclara mediante una explicación la respuesta correcta.</p>	21MS2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Benito! Salga a la pizarra y haga la suma del último ejercicio que quedaba por corregir. Es la de ayer</li> <li>- ¿La suma? -pregunta sorprendido el alumno.</li> <li>- Sí.</li> </ul> <p>El alumno está en pizarra pero no atina a saber de qué suma se trata. Profesor le pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿No la has hecho?</li> </ul> <p>No -responde Benito.</p>	21MS3
	<p>(Profesor) comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si yo ahora preguntara, ustedes tendrían la obligación de responderme. Por ejemplo, Ignacio, ¿cuál es el triángulo regular?</li> </ul> <p>El chico no da respuesta. Profesor insiste:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerda la definición...</li> </ul> <p>Sigue sin hablar.</p>	21MS6
	<p>Él (profesor) lanza una pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto mediría una figura de 360 lados?</li> </ul> <p>Nadie contesta.</p>	21MS6
Participación limitada	<p>Ahora ha preguntado al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué les recuerda esto?</li> <li>- Al triángulo isósceles -responde una chica.</li> </ul>	21MS1
	<p>Los alumnos de primera fila (<i>solamente</i>) están levantando la mano y citando posibles aspectos que faltan. Profesor les va diciendo:</p> <p>No... no...</p>	21MS2
	<p>Profesor (...) se detiene explicando cada concepto. Lanza preguntas de reconocimiento al grupo. Sólo contestan cuatro o cinco alumnos de primera fila.</p>	21MS2
	<p>(Profesor) está corrigiendo el procedimiento que sigue una de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ustedes tienen la costumbre de subir los escalones de cuatro en cuatro</li> <li>- Sí, profe -contesta aisladamente un chico.</li> <li>- Lo ha hecho bien, pero se ha saltado un paso -continúa diciendo el profesor- Miren cómo se está creando confusión... ¿qué ha pasado?</li> </ul> <p>Dos alumnos de primera fila proporcionan la respuesta.</p>	21MS2
	<p>Profesor propone ir a otra página del libro para que los alumnos comprueben manipulativamente si es ángulo recto las diagonales de la figura nombrada. Sólo lo comprueba la chica que está leyendo.</p>	21MS3
	<p>Profesor interroga al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué figura ha salido ahí?</li> </ul> <p>Un chico contesta correctamente.</p>	21MS3
	<p>Está explicando demostrativamente, con un compás, lo que sería circunscribir un cuadrado en una circunferencia. Tres alumnos (...) copian en sus libretas lo que se está plasmando en el encerado. El resto está callado y observa al profesor.</p>	21MS6
	<p>(Profesor) repite la pregunta. Una chica de la primera fila levanta la mano y da la respuesta correcta.</p> <p>Benito, con cinco más de la fila de atrás, no está haciendo el ejercicio.</p>	21MS6
Inseguridad	<p>El alumno va leyendo y proponiendo una respuesta. Ante una que ha respondido incorrectamente, profesor afirma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Fíjate! Ven conmigo y vamos todos a la página del libro.</li> </ul>	21MS3



Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Inseguridad	Un alumno pregunta desde su sitio: - Profe, ¿qué dice arriba? - ¿Dónde? -cuestiona el profesor. Alumno señala con el dedo y profesor le deletrea la palabra que no entiende.	21MS1
	- Profe, ¿qué dice ahí? -pregunta un alumno a la vez que señala con el dedo. Trapezoide -responde escuetamente el profesor.	21MS1
	Un alumno pregunta: - Pero ¿eso hay que copiarlo? Yo lo copiaría -le aconseja el profesor.	21MS1
	Le dirige una pregunta con las mismas características a otra chica. La alumna contesta dudando: - ¿Isósceles? - Isósceles ¿qué? -le contesta profesor solicitándole concreción. Alumna sigue dudando.	21MS1
	Se dirige a otro alumno: - ¡Benito! Dime lo que sepas sobre el rombo El alumno comienza a responder despacio conforme va leyendo de la pizarra. Profesor le anima: - ¡Venga, lee!... ¡Sólo tienes que leer! ¡Mira que fácil! El chico va siguiendo las pautas ( <i>porque lo hace muy despacio</i> ).	21MS1
	Profesor le pide a Santiago que señale los ejes de simetría del cuadrado. Éste queda dudando y permanece mirando la figura geométrica de la pizarra.	21MS2
	Profesor expresa: - Fermín Macías, a la pizarra... yo te hago una pregunta y tú tienes que contestar. El alumno se dirige al encerado. El profesor le ha repetido por segunda vez la pregunta. El chico queda en silencio y adopta un gesto de duda.	21MS2
	Profesor pide ahora: - Sigue leyendo, Santiago Reyes. Éste comienza a leer pero en voz baja. Profesor le anuncia: - ¡No te oí! <i>El chico le mira con inseguridad. Repite de nuevo lo leído.</i>	21MS3
	El chico de la pizarra está titubeando en la tarea. Profesor le dice: - Proyecta el rombo primero en la mente antes de dibujarlo.	21MS4
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Un alumno lanza a un compañero de otra fila un pequeño material de trabajo.	21MS1
	Profesor (...) se queda mirando fijamente al grupo. Les cuestiona: - ¿Ustedes han tenido una hora libre de profesores? Lo digo porque llevan una hora de parlanchines... Los alumnos no le hacen mucho caso y continúan hablando entre sí. Cada vez el volumen es más alto.	21MS2
	Dos alumnos se están pasando una pelota de papel. Profesor está de espaldas escribiendo en pizarra y no se da cuenta. Otro se incorpora y desde su sitio está intentando encestar un papel en la papelería. Profesor en la misma situación anterior.	21MS6
Desgana	Profesor advierte ahora que copien los ejercicios para mañana. Un alumno dice en tono casi suplicante: - Profe... No marque ejercicios...	21MS2

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desgana	Pide que salga a hacerlo Tania. (...) Ésta contesta: - ¿Yo? - Sí. La chica se dirige a la pizarra con pasos lentos. <i>Da la sensación de que no tiene ganas.</i> Pregunta al llegar: - ¿Tengo que hacer eso? Sí, pero un segmento mejor que otro.	21MS3
	Benito está en su sitio pero no hace nada.	21MS6
	Benito sigue sin hacer nada; se dedica a observar desde su sitio a los compañeros.	21MS6
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesor se dirige desde la pizarra hacia ellos y les expresa: - Ahora ustedes van a tomar nota de lo que yo escribo. Aquí está los contenidos que en el libro están muy liados. Voy a ponerlo en esquema. (...) Al final haremos una puesta en común y me preguntan. Los alumnos están en silencio y escuchan. Nadie pregunta. Profesor se gira hacia la pizarra y comienza a hacer anotaciones. Los alumnos lo van copiando.	21MS1
	Continúa el silencio y el profesor girado hacia la pizarra escribiendo. En este momento dice el profesor sin dejar de anotar: - Les recomiendo que usen colores o boli rojo, azul y lápiz. Nadie hace comentarios.	21MS1
	Continúa la dinámica anterior ( <i>silencio y copiar</i> ).	21MS1
	Profesor no ha interrumpido en ningún momento su tarea de la pizarra. El resto de los alumnos copia en silencio.	21MS1
	Los alumnos continúan copiando ( <i>y en silencio</i> ).	21MS1
	El resto sigue en silencio. La dinámica es la misma ( <i>copiar de la pizarra</i> ).	21MS1
	La mayoría de los alumnos han terminado ya de copiar. Continúan en su sitio y están en silencio todos.	21MS1
	Los alumnos están en silencio ( <i>mientras profesor va explicando</i> ).	21MS1
	Continúa la explicación guiándose por los puntos del esquema. Unos pocos alumnos están copiándolo todavía. El resto permanece en silencio y escucha.	21MS1
	Profesor explica el concepto de ejes de simetría. Se ayuda de anotaciones en la pizarra. Todos están atendiendo y en silencio.	21MS2
	Profesor (...) añade explicaciones adicionales. (...) Todos los alumnos están en silencio.	21MS2
	Todos los compañeros están sentados ( <i>observando a la compañera de la pizarra</i> ). Están en silencio.	21MS3
	Profesor le pide a Loly que lea fuerte el ejercicio que se va a hacer. El grupo clase está en absoluto silencio.	21MS3
	El resto de los compañeros está en silencio ( <i>mientras profesor interactúa con una compañera</i> ).	21MS3
	En el aula nadie habla ( <i>mientras se resuelven los ejercicios en pizarra</i> ).	21MS3
	Grupo clase permanece callado y parece que comprueban lo del encerado con lo que ellos han hecho. Algunos hacen anotaciones.	21MS4
	Los compañeros están en absoluto silencio ( <i>mientras están dos alumnos en la pizarra</i> ).	21MS4
	Alumna obedece y sin hacer comentarios realiza lo que le piden en pizarra. Todos los compañeros están en silencio.	21MS4

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesor pide que atiendan y se acerca a explicar lo que se ha realizado. Todos están callados.	21MS4
	Profesor va a la pizarra y comienza a marcar algunos ejercicios mientras los alumnos están en silencio copiándolos en sus cuadernos.	21MS4
	Todos están en silencio. Profesor comienza a repartir una fotocopia.	21MS5
	Nadie habla. Todos escriben individualmente.	21MS5
	Varios alumnos han terminado ya todos los ejercicios ( <i>y permanecen quietos y callados en su sitio</i> ).	21MS5
	Todos los alumnos (...) permanecen en silencio ( <i>mientras profesor explica</i> ).	21MS6
	Continúa haciéndoles recordar a los alumnos contenidos anteriores: - Todo esto es de lo que va a tratar el tema. Verán que es menor de lo que ustedes ya dominan. Deben recordar algunos conceptos (...) Todos escuchan y abren el libro por una página que el profesor acaba de decir.	21MS6
	Está explicando demostrativamente, con un compás, lo que sería circunscribir un cuadrado en una circunferencia. Tres alumnos (...) copian en sus libretas lo que se está plasmando en el encerado. El resto está callado y observa al profesor.	21MS6
	Todos los alumnos abren el libro por el lugar indicado. Profesor se sienta en su sitio y explica ahora el gráfico que ahí se refleja. Los alumnos en silencio.	21MS6
	Profesor (...) emprende la explicación en el encerado de manera demostrativa. Todos callan.	21MS6
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Un alumno comenta en tono de enfado ( <i>al profesor</i> ): - ¡Joe! ¿Por qué no salgo yo? - ¡Que expresión es esa! ¡Su compañero tiene tanto derecho como usted a salir a la pizarra! Todos callan y queda el chico que llamó en el encerado.	21MS2
	Profesor pasea por el aula y mira por encima las producciones. Le comunica a un alumno que está hablando ( <i>en tono serio</i> ): - ¡Cállate mi niño! - No puedo, profe. A pesar de la respuesta, el chico queda en silencio.	21MS2
	Profesor está interactuando en pizarra con las chicas que salieron a hacer los ejercicios. De repente, se gira y expresa en tono de enfado: - ¿Qué está pasando hoy? ¡Por favor! ¡No pueden hablar todos al mismo tiempo!... Profesor nombra a tres chicos y les dice: - ¡No abran la boca si no hay necesidad! ¡El que quiera hablar que levante la mano! Estos chicos callan de inmediato.	21MS2
	El grupo clase habla entre sí. Profesor se dirige nuevamente a ellos: - ¡Por favor! ¡Vale ya! Ahora mira directamente a una chica y le comunica: ¡Mira, Tania, no sé cómo decirte que te calles!...Además, ese no es tu sitio.	21MS2
	Un chico se está moviendo en su silla mientras escribe. Profesor le pide que se esté quieto y que se relaje respirando profundamente. Alumno adopta un gesto de incredulidad hacia lo que le dice y cuando profesor se aleja hace respiraciones exageradas en tono de broma ( <i>más bien haciéndose el gracioso</i> )	21MS5
	Varios alumnos protestan por la cantidad de ejercicios que les está marcando en la pizarra. Profesor no hace caso y sigue escribiendo.	21MS4

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	<p>En este momento entra una alumna. Profesor le expresa en tono serio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haga el favor de salir de clase y pida permiso para hacerlo</li> </ul> <p>Alumna vuelve a salir del aula y desde la puerta pregunta si puede entrar. Profesor le responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No, no puede entrar</li> </ul> <p>La chica nuevamente sale del aula. Nadie hace ningún comentario.</p>	21MS6
	<p>Acaba de volver la chica que salió a buscar a la compañera. Le comunica en alto al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dice que no quiere entrar.</li> <li>- ¿Está enfadada? -cuestiona el profesor-</li> <li>- Sí.</li> <li>- Yo también estoy enfadado... ¿Dónde está, por cierto?</li> <li>- En el baño.</li> </ul> <p>Bien, yo no entro en el baño de niñas...</p>	21MS6
Tensión encubierta	<p>Hay silencio y el profesor continúa anotando los ejercicios que deben hacer. Otro chico añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profe... ¿no se cansa?... Debería tomarse unas vacaciones...</li> <li>- Eso por hablar mucho -interpreta un compañero-</li> <li>- Esa percepción es gratuita -responde ahora el profesor- Ustedes saben que yo saco mi libreta y marco lo que tengo que hacer. Esta tarea se puede hacer en media hora</li> </ul> <p>Dos alumnos expresan en alto que es mucho lo que ha marcado.</p>	21MS2
	<p>De repente, la chica que fue a buscar a la compañera que quiso entrar en el aula, le dice en voz alta al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profe, dice que le pida perdón.</li> </ul> <p>¿Yo pedir perdón?... De eso nada, no estoy dispuesto a hacerlo a una niña que hace lo que le da la gana.</p>	21MS6
	<p>Se oye una voz de un alumno llamando a otro compañero. Profesor Interviene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Estamos cansados?</li> <li>- No -contesta tímidamente el alumno que intervino de esa forma.</li> <li>- Yo es la pizarra número seis que relleno y no estoy cansado... Entiendo que tú que eres anciano y te cansas más... ¡Venga y ámate!</li> </ul> <p>El chico no hace comentario y sigue copiando.</p>	21MS1
	<p>Un alumno intercala desde su sitio esta pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Esto cae en el examen profe?</li> <li>- ¡No mi niño! ¡Tú te pasas la vida en examen! -le contesta impresión el profesor.</li> </ul> <p>El alumno no añade impresión comentario.</p>	21MS2
	<p>Entra en el aula Benito pero no saluda. (...) Profesor le dice en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Buenos días Sr. Benito! ¿Anoche se quedó con alguien?</li> <li>- No -dice en tono de asombro el chico.</li> <li>- Entonces debe saludarnos a todos ¿no?</li> <li>- Perdón profe. Es que estaba en la cafetería</li> <li>- ¿Y los buenos días no se dan?</li> <li>- Le dije perdón, profe.</li> </ul> <p>El chico se dirige a su sitio en silencio.</p>	21MS3
	<p>Profesor propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimos. Pasamos a la otra página. Salga a la pizarra Juan.</li> <li>- No lo tengo hecho.</li> <li>- Es una pena que no lo tenga -responde el profesor con cierto tono de ironía.</li> <li>- Pero sí lo tengo...pero ese ejercicio no lo hice.</li> </ul> <p>Bueno Juan, no te preocupes... yo te creo.</p>	21MS3

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta	Profesor resuelve el ejercicio y va interactuando con el de pizarra. Ahora sostiene: - El que tiene dudas en esto es porque quiere. El que se quiere tirar por un barranco es porque quiere. Y eso no puedo evitarlo yo.	21MS3
	El chico que había quedado en la pizarra se ha ido desplazando de sitio mientras explica el profesor y ha quedado sentado en la esquina de la mesa del profesor. Éste lo observa y le expone en tono serio y tajante: - ¡Yo me siento, que soy mayor y tú explicas el ejercicio!! ¿Vale? El chico inmediatamente se levanta de la mesa. El resto de grupo clase permanece en absoluto silencio.	21MS4
	El profesor le pregunta a los compañeros: - ¿Qué le pasó? (a la chica que llegó tarde). Una chica de primera fila se acerca a él y permanece unos instantes interactuando con profesor. Éste le dice en voz alta: - Pues llámala, porque da la impresión de que hace lo que quiere y como quiere. La amiga sale en su búsqueda.	21MS6
Omisión	Una alumna levanta el dedo. Permanece así unos instantes. Profesor, que sigue girado hacia el encerado, no lo tiene en cuenta. La chica expresa: - ¡Profe! Éste sigue sin atender y anotando en pizarra. Alumna, después de unos minutos, baja el dedo y continúa copiando.	21MS1
	Profesor (...) continúa la explicación. Continúa haciendo referencia a objetos del entorno que son paralelogramos. Un alumno interviene: - El techo no (realmente el techo del aula no reúne las características exactas para ser un paralelogramo, aunque hay que fijarse mucho en ello) Profesor no da respuesta a la intervención y continúa explicando.	21MS1
	Un chico levanta la mano. Profesor no atiende y llama a una compañera de atrás.	21MS2
	De repente, profesor expresa: - Se me ha olvidado una cosa y ustedes no me la han dicho...Es tanto del rectángulo como del triángulo. Hay algo que no hemos dicho. - ¡Profe! ¡Una pista! -solicita un alumno. Profesor no atiende lo que le piden.	21MS2
	Profesor advierte ahora que copien los ejercicios para mañana. Un alumno dice en tono casi suplicante: - Profe... No marque ejercicios... Nadie le responde.	21MS2
	Varios alumnos protestan por la cantidad de ejercicios que les está marcando en la pizarra. Profesor no hace caso y sigue escribiendo.	21MS4
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor se ha girado ahora, después de diez minutos, y advierte al grupo clase: - No se agobien... Aquí está lo que van a dar durante quince días. Es que la unidad didáctica no se puede seguir por el libro.	21MS1
	Profesor le dice: - ¡Con esa carilla que tienes recordándome a ese que se ahogaba y se agarraba hasta al agua...! Ven y vienes aquí y te lees lo que son los ejes de simetría. El alumno hace lo que le indican y no comenta nada.	21MS2
	El profesor (...) interactúa en voz baja con uno de ellos en torno a cuestiones personales del alumno (fue al médico).	21MS5

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	<p>Dos alumnos preguntan sobre el uso del bolígrafo rojo y azul. Profesor responde que no se agobien, que sólo lo usen para que ellos diferencien bien lo que marcan. Vuelve a insistir en que: Ustedes por eso no se agobien.</p>	21MS5
	<p>Una vez que ha terminado de leerlo (<i>el examen</i>), comunica: Esto es lo que han hecho en la quincena. Pienso que bastantes alumnos pueden sacar buena nota.</p>	21MS5
	<p>Profesor (...) para en la mesa de un chico que ha estado haciendo correctamente la tarea (<i>según comentario posterior del profesor, es un alumno que se dispersa mucho</i>). Le expresa: ¿A que ahora mismo estás satisfecho? Eso es lo que tienes que hacer: concentrarte en lo que haces; como ahora.</p>	21MS6
Flexibilidad	<p>(<i>Profesor</i>) comenta: - Sonia, da un pasito más... pon eso... como lo tenías. Eso lo tenías bien. Agrupa los positivos... ¡Ah, perdón! ¿Eran todos signos positivos? - Sí -responde la chica que hasta ahora ha ido haciendo lo que le ha dicho profesor. - ¡Ah! Entonces disculpa. Estaba bien así.</p>	21MS3
Valoración	<p>Ahora profesor avisa a todos los alumnos: - Voy a hacer ahora algunas preguntas... Nina, ¿si te digo una figura de dos lados, paralelos los cuatro lados y de igual medida?... ¿Qué figura es? - El rectángulo -dice sin pensarlo la chica. - Muy bien, el rectángulo...</p>	21MS1
	<p>Se dirige a otro alumno: - ¡Benito! Dime lo que sepas sobre el rombo El alumno comienza a responder despacio conforme va leyendo de la pizarra. Profesor le anima: - ¡Venga, lee!... ¡Sólo tienes que leer! ¡Mira que fácil! El chico va siguiendo las pautas. Concluye y profesor le dice: - ¡Muy bien Benito!</p>	21MS1
	<p>Santiago permanece en la pizarra mirando lo que hace la compañera. Profesor le dice a la chica: - Déjale a él el último, que ya sabe. El alumno lo hace correctamente. Profesor le comunica: - Muy bien Santiago.</p>	21MS2
	<p>Ahora profesor está observando todo lo que hay reflejado en la pizarra. Dice de pronto: - ¡Se me quedó algo atrás y no me lo han dicho! Algunos alumnos comienzan a decir diferentes aspectos. Profesor va respondiendo: - ¡Ya está puesto! ¡Fíjense todo lo que ustedes saben! Continúan las intervenciones de algunos alumnos. Profesor añade: - Sigue faltando una cosa más... Saben mucho, pero falta algo más. Tienen almacenado una cosa y no se acuerdan de ello.</p>	21MS2
	<p>Profesor continúa interactuando con la de pizarra. Le está pidiendo que sitúe en la imagen de la pizarra lo que ha hallado. (...) Dice ahora: - Muy bien. Ahora lo hemos entendido mejor...</p>	21MS3
	<p>Profesor selecciona a un chico (...) Le pide que salga a la pizarra a hacer lo que pidió a Benito. (...) El chico de la pizarra ya hizo la suma. Profesor le dice: - Muy bien Jorge, muy bien...</p>	21MS3
	<p>Profesor propone ir a otra página del libro para que los alumnos comprueben manipulativamente si es ángulo recto las diagonales de la figura nombrada. Sólo lo comprueba la chica que está leyendo. Cuando lo hace, profesor le dice que "muy bien".</p>	21MS3

Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Profesor le dice: - Sí... continúa. El alumno sigue las pautas. Cuando finaliza totalmente, profesor le contesta: - Muy bien.	21MS3
	Profesor interroga al grupo clase: - ¿Qué figura ha salido ahí? Un chico contesta correctamente. Profesor le contesta con un "bien".	21MS3
	La chica concluye y profesor llama a otra chica. Hace el ejercicio □instrucciones y profesor le dice "muy bien".	21MS3
	(Profesor) le dice a una de las chicas: - Esther, está bien.	21MS3
	Profesor añade: - Te lo va a decir Benito. - ¡Equilátero! –responde este último. - Muy bien.	21MS6
	Profesor vuelve a lanzar otra pregunta a otro alumno. Éste da una respuesta correcta. Profesor le expresa: - Muy bien... perfecto.	21MS6
	El chico ha iniciado la resolución (del ejercicio). Profesor verbaliza cada paso que está dando. Se concluye y le dice: - Bien...	21MS6
	Lanza una pregunta al grupo clase. Responden cinco alumnos al unísono. Profesor les dice "muy bien".	21MS6
	(Profesor) repite la pregunta. Una chica de la primera fila levanta la mano y da la respuesta correcta. Profesor expresa: - Muy bien, muy bien... La compañera lo ha dicho.	21MS6
	Profesor (...) para en la mesa de un chico que ha estado haciendo la tarea (según comentario del profesor, es un alumno que se dispersa mucho). Le expresa: - ¿A que ahora mismo estás satisfecho? Eso es lo que tienes que hacer: concentrarte en lo que haces; como ahora.	21MS6

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	2º ESO
Área	Matemáticas

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	Se produce de buenas a primeras un altercado entre algunos alumnos de atrás: uno de ellos se enfada porque el compañero de atrás no se calla y no puede oír si es nombrado o no.	22MS6
Agresión	Dos alumnos de atrás han comenzado a insultarse. Uno de ellos se ha levantado.	22MS4
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Profesor le pide luego: - ¿Y uno al cuadrado? Está dudando. Otro chico contesta por él.	22MS3
Reticencia	Ha comenzado una nueva explicación (...) Intercala preguntas cortas. Un alumno dice ante una de ellas: - No lo entendí - ¿No lo entendiste? -contesta con voz de asombro un compañero.	22MS3
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	Minutos después el profesor dice el alto: - ¿Quién no ha terminado? Varios alumnos levantan la mano. Profesor observa a uno de ellos y le dice a su compañera: - ¡Ayúdalo!... A ver si termina de una vez. Alumna hace lo que le indican.	22MS2
Afilación	Casi todos los alumnos comprueban cuáles son los ejercicios ( <i>que se acaban de marcar</i> ). Cinco chicos miran al compañero y le solicitan que repita de qué ejercicios se trata.	22MS1
	Algunos alumnos se pasan material para hacer la figura en sus libretas.	22MS1
	Los alumnos de detrás se levantan y enseñan su dibujo a sus compañeros de atrás. Profesor no hace comentarios.	22MS2
	De vez en cuando uno le pide al compañero más cercano un material de trabajo pero en voz muy baja.	22MS3
	Un alumno de los del medio del aula mira hacia atrás constantemente mientras el profesor está en la pizarra explicando. Da la impresión de que copia lo que hace el compañero.	22MS4
	Un alumno se levanta y pide a un compañero un material. Profesor no hace comentarios y el alumno se sienta al instante.	22MS5
	Algunos alumnos se piden material pero siempre en voz muy baja	22MS5
	Durante ese período dos parejas se pasan material.	22MS6



Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afilación	Una chica le hace una corrección al alumno que está haciendo el ejercicio en la pizarra ( <i>el ambiente es participativo</i> ). Este corrige lo que se le indica.	22MS6
	Tres parejas se pasan material constantemente.	22MS6
	Otros le preguntan en voz baja a sus compañeros cómo deben hacerlos.	22MS6
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Risas	( <i>Profesor dice</i> ) - La figura geométrica que voy a dibujar es como si fuera una caja de zapatos ¡pero sin zapatos claro!.. Todos los alumnos se ríen. Profesor no les acompaña en ello.	22MS1
	De repente suena una música muy fuerte fuera del aula ( <i>el ventanal da al exterior del centro, más concretamente a la entrada</i> ) y todos los alumnos miran hacia la ventana intentando averiguar de dónde proviene. Se ríen pero el profesor no muestra ningún interés y sigue pasando lista y anotando.	22MS2
	Un alumno de los de atrás, está hablando muy alto. Profesor le cuestiona: - ¿Qué te pasa Jose? - Nada, profe. - Pues no respire. Casi todos los alumnos se ríen ante este comentario.	22MS6
Implicación	Profesor (...) comienza a explicar cómo se resuelve ( <i>el ejercicio</i> ) haciendo uso de la pizarra. (...) Introduce múltiples interrogantes (...) Los alumnos están en silencio y parecen atender. Hacen anotaciones y van contestando casi al unísono a la mayoría de las preguntas.	22MS1
	( <i>Profesor</i> ) introduce alusiones de este tipo: - Ustedes saben qué es una pirámide de Egipto...aunque hay más Los alumnos hacen comentarios espontáneos en voz alta sobre ello. Unos a otros se mandan a callar con un "¡shhhh!".	22MS3
	Lanza preguntas al grupo clase sobre el contenido de lo que acaban de copiar y va señalando en la figura las características que se han comunicado. Muestra una nueva figura. Se repite el proceso de lanzar preguntas Aquí sí responde la gran mayoría de los alumnos a la vez.	22MS3
	Pide al grupo clase que busquen en el diccionario el término "sección". Alumnos lo hacen en su totalidad. Uno de primera fila dice desde su sitio: - ¡Ya lo encontré!	22MS5
	Luego saca una pastilla de jabón "Lagarto" y les pregunta que qué es. Todos al unísono responden "un jabón".	22MS5
	( <i>Profesor</i> ) ahora se ha levantado y se acerca al grupo clase señalando nuevamente una característica de las pequeñas figuras. Varios alumnos expresan: - A ver profe, ¿cómo es? Profesor se acerca un poco más.	22MS1
	La chica le plantea una interrogante a partir de lo que está explicando.	22MS3
	Un chico de primera fila pregunta: - Profe, ¿la distancia de abajo es la que quiera? - Sí, la que quieras, pero no muy grande.	22MS4
	Ahora muestra una figura geométrica de pequeño tamaño ( <i>10 cm. aproximadamente</i> ) y construida con plástico. La enseña desde la pizarra. Algunos alumnos de detrás se levantan de sus asientos para verlas.	22MS4
	Un chico de la última fila pregunta cómo se calcula el valor de un aspecto. Profesor le da respuesta desde su sitio.	22MS5

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<p>Profesor sigue demostrando en pizarra cómo se hace un dodecaedro. Al terminar se gira al grupo clase y expresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Y así es como se hace ¿A quién le ha salido?</li> </ul> <p>Una alumna plantea una duda. Profesor le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver... repítemelo.</li> </ul> <p>La chica lo hace y profesor se lo aclara.</p>	22MS5
	<p>Un alumno pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se titula lo que falta?</li> </ul> <p>Profesor responde "secciones planas del poliedro".</p>	22MS5
	<p>Una alumna nombrada pregunta con cara de preocupación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profe, ¿me puede decir en qué fallé? Yo lo tengo igual que en la pizarra.</li> </ul> <p>Profesor se lo explica con tranquilidad y la alumna guarda silencio</p>	22MS6
	<p>Una alumna (<i>de las de primera fila</i>) hizo de otra manera el ejercicio y le dio el mismo resultado, así que se lo comenta al profesor.</p>	22MS6
	<p>Se ha concluido este ejercicio. Un alumno pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hacemos el dos profe? (<i>se refiere al ejercicio dos del libro de texto</i>).</li> <li>- Sí. (<i>responde en tono muy tranquilo</i>).</li> </ul>	22MS6
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	<p>El alumno de pizarra se equivoca y profesor le intercala una explicación. Alumno va corrigiendo siguiendo las indicaciones de profesor. <i>Parece estar incómodo.</i></p>	22MS2
	<p>Profesor le da las pajillas y pide que le diga en voz alta cuáles son los catetos y la hipotenusa. Como el alumno no lo sabe, le pide a otra alumna que le ayude.</p>	22MS2
	<p><i>Parece que la mayoría de los alumnos no hacen el dibujo como el profesor dijo, casi todos aprovechan la cuadrícula de sus cuadernos</i></p>	22MS2
	<p>Minutos después el profesor dice el alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién no ha terminado?</li> </ul> <p>Varios alumnos levantan la mano. Profesor observa a uno de ellos y le dice a su compañera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ayúdalo!... A ver si termina de una vez.</li> </ul> <p>Alumna hace lo que le indican.</p>	22MS2
	<p>Profesor se acerca a otro chico que lo está haciendo lentamente y comienza a ayudarle.</p>	22MS2
	<p>Profesor llama a un chico para que lo haga en pizarra. Sale pero parece que no entiende bien cómo debe hacerlo. Le plantea una duda al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde hay que poner (...)?</li> <li>- Donde tú quieras...recuerden de cursos anteriores</li> </ul> <p>Alumno intenta hacer el ejercicio bien pero se equivoca.</p>	22MS2
	<p>Profesor se levanta, observa la producción del encerado e indica algunas correcciones dirigiéndose a la chica que lo hizo.</p>	22MS3
	<p>Un chico comenta desde su sitio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Profe me salieron cinco lados!</li> <li>- Quitale uno -responde con absoluto tono de tranquilidad el profesor.</li> </ul>	22MS3
	<p>Profesor le pregunta a un chico que está jugueteando con una calculadora (<i>el que según el profesor va peor</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Terminaste Diego?</li> <li>- A mí no me sale...</li> </ul>	22MS3

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Ha comenzado una nueva explicación (...) Intercala preguntas cortas. Un alumno dice ante una de ellas: - No lo entendí - ¿No lo entendiste? -contesta con voz de asombro un compañero.	22MS3
	Ha lanzado una pregunta. Un alumno proporciona una respuesta incorrecta. Profesor le expresa: - No, eso no es...hay que fijarse bien.	22MS3
	Los alumnos están poco atentos a este último dibujo, ya que es más complicado que los anteriores.	22MS4
	Dos de ellos comunican que no les sale hacer una cosa que les mandó. Profesor va hacia pizarra y explica demostrativamente cómo hay que hacerlo	22MS5
	Profesor está diciendo: - Va a aparecer una figura y verán ustedes qué fácil es - A mi no me sale -avisa un alumno.	22MS5
	Otra alumna expone una segunda duda. Profesor le contesta: - ¿Qué medida pusiste?... Yo no dije eso. Si no lo mides bien no te sale Alumna queda haciendo anotaciones en su cuaderno.	22MS5
	Profesor está observando la producción escrita entregada por el alumno que parece ir peor en el aula. Una vez revisada, comunica en alto: - Rayco, así no puedes seguir, una cosa que hemos hecho tres o cuatro veces y tú no la sabes hacer ( <i>para decir esto, no eleva el tono de voz</i> ). Este sistema que tú tienes no vale, vamos a ver si lo aprendes... y los demás ( <i>dirige la mirada al resto del grupo-clase</i> ).	22MS6
Profesor se dirige a toda el aula: - ¿Quién lo tuvo bien? Sólo tres alumnos levantan la mano. Profesor añade: - Mejor preguntar quién lo hizo mal Los alumnos levantan la mano y él los apunta en la lista.	22MS6	
Ausencia respuestas	(Profesor) intercala preguntas: - ¿Ven la diferencia de una con la otra? - No contesta nadie.	22MS1
	Profesor le pide a un chico los datos resultantes al ir desarrollando la fórmula. Está cuestionándole: - ¿Cuánto es nueve al cuadrado? Alumno se queda sin respuesta. Se pone rojo.	22MS3
Participación limitada	Profesor va repasando la lista de los alumnos a la vez que va mirando quién tiene la mano levantada ( <i>se supone que son los que no tienen hechos los ejercicios</i> ). ( <i>que son sólo unos cuantos</i> )	22MS1
	Profesor pregunta al grupo-clase: - ¿Cómo se llama lo que está en la pizarra? Un solo alumno contesta: - Raíz cuadrada.	22MS1
	Cada vez que va a dar un paso en la resolución del ejercicio, emite una pregunta al grupo clase. Los que más contestan pertenecen a un pequeño grupo.	22MS1
	Profesor comienza un nuevo tema del libro de texto hablando de las pirámides de Egipto. Pregunta: - ¿Saben de alguna pirámide famosa? Varios alumnos hacen comentarios desordenados sobre éstas y lo que ellos han visto. <i>El ambiente es muy participativo aunque es un grupo reducido de alumnos el que interviene.</i>	22MS1
	Profesor (...) pregunta a la vez al grupo clase: - ¿Cuántas bases tiene la pirámide? El grupo de delante contesta.	22MS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	<p>Ahora está diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Vamos a escribir...! ¡A ver si alguien me recuerda qué figura tiene esto! (<i>señala una pirámide en miniatura hecha de pajillas</i>).</li> </ul> <p>Sólo un alumno de primera fila contesta.</p>	22MS2
	<p>Pide ahora voluntarios para hacer otro ejercicio. Levantan la mano (<i>sólo</i>) dos alumnos</p>	22MS3
	<p>Profesor se levanta e inicia una exposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se titula lo que vamos a ver ahora? Tronco de Pirámide...</li> </ul> <p>Va introduciendo preguntas concretas que contestan pocos alumnos.</p>	22MS3
	<p>Continúa la misma dinámica de dictar, introducir preguntas (que contestan pocos alumnos) y copiar.</p>	22MS3
	<p>Cuestiona a los alumnos contenidos trabajados en días anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se llama lo que decíamos el otro día sobre (...)? A ver si lo piensan bien y dicen cómo se llama esto...</li> </ul> <p>Dos alumnos le dan la respuesta correcta.</p>	22MS3
	<p>Ahora está relacionando la fórmula con la figura. Lanza otra pregunta. Responde un sólo alumno.</p>	22MS3
	<p>Profesor lanza una pregunta. Contestan solamente un alumno y una alumna al unísono.</p>	22MS3
	<p>Continúa la resolución en pizarra del ejercicio. Profesor continúa intercalando preguntas. Que contestan pocos alumnos.</p>	22MS3
	<p>Profesor continúa lanzando preguntas en relación a los poliedros regulares a la vez que introduce explicaciones a lo que se ha escrito. Para contestar a las preguntas, los alumnos levantan la mano y esperan a que el profesor les dé la palabra. (...) Los que quieren intervenir son pocos.</p>	22MS3
	<p>Profesor inicia un nuevo dictado con las características de estas figuras. Intercala preguntas. Responden pocos.</p>	22MS3
	<p>(<i>Profesor</i>) se dirige al grupo clase y le advierte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay otra forma (<i>de hacerlo</i>) que no me ha dicho ninguno</li> </ul> <p>Un alumno contesta correctamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Muy bien! Vamos a ponerlo aquí.</li> </ul>	22MS4
	<p>Profesor se pasa todo el tiempo de corrección del ejercicio al lado de la pizarra y en su sitio. Va haciendo preguntas que algunos alumnos contestan a la vez.</p>	22MS4
	<p>Profesor retoma la explicación. Algunos alumnos copian en sus libretas lo que se está aclarando. Otros no.</p>	22MS5
	<p>Profesor les comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si fueran matemáticos ¿dirían un jabón?</li> <li>- No, un prisma -contesta un chico.</li> </ul>	22MS5
	<p>Profesor coge una cuchilla y desde su mesa va haciendo cortes al jabón. Ante cada uno, cuestiona a los alumnos qué forma queda según el corte dado. Responden pocos alumnos.</p>	22MS5
	<p>Profesor sigue verbalizando el proceso de su dibujo en pizarra. Intercala algunas preguntas. Contesta un solo alumno.</p>	22MS5
<p>Profesor ha comenzado a resolver el ejercicio en pizarra verbalizándolo en voz alta y aclarando varios aspectos. Intercala preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos lados tiene un pentágono? - dice profesor en alto.</li> <li>- Cinco -responde un chico.</li> <li>- ¡Bien! Pues lo podemos hacer de la siguiente forma...</li> </ul>	22MS6	
<p>Cuando parece que todos han concluido, profesor se dirige a la pizarra y comienza a resolverlo. Sigue el proceso anterior. Intercala preguntas que siempre contestan los mismos alumnos.</p>	22MS6	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Profesor concluye el ejercicio e inicia una dinámica de preguntas concretas que dirige al grupo clase. Tienen relación con lo que han dado en el día de hoy. El procedimiento es el de siempre: él hace una pregunta y los alumnos que él mande la contestan. Proporciona algunos refuerzos positivos a ciertos alumnos que contestan correctamente ( <i>que son pocos</i> ):	22MS6
Inseguridad	Profesor llama a un chico para que lo haga en pizarra. Sale pero parece que no entiende bien cómo debe hacerlo. Le plantea una duda al profesor: - ¿Dónde hay que poner (...)? - Donde tú quieras...recuerden de cursos anteriores Alumno intenta hacer el ejercicio bien pero se equivoca.	22MS2
	Diego pregunta en voz alta: - ¿Lo copiamos primero?	22MS3
	Profesor le pide luego: - ¿Y uno al cuadrado? Está dudando. Otro chico contesta por él.	22MS3
	- ¿Puede repetir? -interrumpe un chico. - ¡Sí hombre...! ¿Qué quieres que repita? ( <i>contesta el profesor</i> ).	22MS3
	Nuevamente dos alumnos más le piden que repita lo último que ha dicho. Profesor lo hace.	22MS3
	Un alumno de los del medio del aula mira hacia atrás constantemente mientras el profesor está en la pizarra explicando. Da la impresión de que copia lo que hace el compañero. Profesor le dice con tono pausado: - Tienes que mirar para acá para saberlo hacer. Alumno inmediatamente se gira y se pone a dibujar en su cuaderno.	22MS4
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	<i>El ambiente está un poco alborotado.</i> Los alumnos se levantan y hablan con sus compañeros. Un que está en la última fila permanece de rodillas en la silla.	22MS2
	El resto del grupo clase no atiende; están alborotados por el conflicto que surgió entre los que se insultaron.	22MS4
	Profesor anuncia lo que van a trabajar en los próximos minutos y les manda a sacar los materiales. Los alumnos mientras lo hacen, se alborotan. El profesor se pone a borrar la pizarra y comienza la explicación desde su mesa. Los alumnos no atienden, todavía están sacando el material.	22MS4
Rol independiente	Mientras, dos alumnos cierran los ojos ( <i>como si tuvieran sueño</i> ) Nadie les dice nada.	22MS6
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Concluye de pasar lista y nombra a un chico para que salga a la pizarra a corregir los ejercicios. Éste obedece y comienza a hacer anotaciones en el encerado. El resto de los compañeros está en silencio.	22MS1
	Nombra a otro chico para que salga a corregir el siguiente ejercicio. El alumno lo hace. Profesor lo observa en el proceso y va intercalando explicaciones para el resto que permanece en silencio	22MS1
	Nombra a un alumno y le dice que salga a la pizarra a hacer un ejercicio. Éste lo hace de manera autónoma, concluye y se sienta. Profesor verbaliza lo que hizo el chico a la vez que va dando explicaciones adicionales. Todos están en silencio.	22MS1
	Profesor pide a los alumnos que hagan un ejercicio del libro. Éstos empiezan a copiarlo en sus cuadernos. Todos están en silencio.	22MS1
	Profesor (...) comienza a explicar cómo se resuelve ( <i>el ejercicio</i> ) haciendo uso de la pizarra. (...). Introduce múltiples interrogantes (...) Los alumnos están en silencio y parecen atender. Hacen anotaciones y van contestando casi al unísono a la mayoría de las preguntas.	22MS1
	Profesor pasea por el aula y observa lo que hace el chico de pizarra. Los compañeros están en silencio y hacen anotaciones en sus cuadernos.	22MS1

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Sigue el mismo proceso anterior. (...) Todos atienden y anotan.	22MS1
	Profesor (...) les señala un ejercicio del libro de texto que deben hacer en el tiempo que les queda y terminarlo en casa. Los alumnos comienzan a hacerlo.	22MS1
	En este momento profesor saca a un alumno a la pizarra a corregir un ejercicio y comienza a explicarlo desde su mesa. El chico sigue haciendo anotaciones en el encerado. Los alumnos observan y copian lo que hace el compañero.	22MS2
	Los alumnos copian en silencio lo que se anota en el encerado.	22MS2
	Suena el timbre. Profesor continúa unos minutos más haciendo y explicando el problema en pizarra. Los alumnos copian en silencio.	22MS2
	Profesor le añade una explicación que dirige al grupo completo. Todos están en silencio.	22MS3
	Ahora ha sacado una reducida figura geométrica; es una pequeña pirámide. Está comentando a la vez que señala el recurso descrito: - Si yo corto por aquí, me queda el tronco de pirámide... Pues vamos a escribir... Tronco de pirámide es (...) Profesor está dictando la definición. Todos los alumnos copian en silencio.	22MS3
	Continúa la misma dinámica de dictar, introducir preguntas (que contestan pocos alumnos) y copiar.	22MS3
	(Profesor) se dirige a pizarra y comienza a plasmar la figura en cuestión. Verbaliza en voz alta lo que hace. Todos los alumnos copian en silencio.	22MS3
	Sigue la misma dinámica (de explicación). No deja de verbalizar el proceso realizado por él. Ahora aconseja: - Si alguno no tiene instrumentos de dibujo lo hace a mano alzada. Los alumnos permanecen en silencio.	22MS3
	El profesor ya ha acabado de realizar y explicar el gráfico de la pizarra. Todavía los alumnos siguen copiando lo del encerado en silencio	22MS3
	Hay silencio (mientras siguen copiando)	22MS3
	Profesor (...) afirma: - Ya tengo la fórmula. Ahora tengo que saberla aplicar. Vamos a ver si con un ejemplo entendemos cada una de las letras Todos los alumnos están en silencio.	22MS3
	Todos los alumnos están callados copiando lo que ha marcado el profesor	22MS3
	Se dirige ahora a pizarra y anota en la figura los datos del problema. Expresa: - Tenemos que aplicar la fórmula, Búsquenla en el libro para que sepan dónde está Alumnos lo hacen.	22MS3
	Profesor inicia el dictado de su definición. Los alumnos en silencio copian.	22MS3
	El silencio es absoluto. Todos copian.	22MS3
	Profesor continúa lanzando preguntas en relación a los poliedros regulares a la vez que introduce explicaciones a lo que se ha escrito. Para contestar a las preguntas, los alumnos levantan la mano y esperan a que el profesor les dé la palabra. (...) Los que quieren intervenir son pocos.	22MS3
	La chica del encerado ha concluido y se sienta. Profesor explica cómo se hace el ejercicio de otra forma. Los alumnos le atienden en silencio.	22MS4
	Profesor se sitúa en la pizarra para explicar cómo se hacen esos dibujos, mientras los alumnos intentan hacer lo mismo que él en sus cuadernos. Cada uno está en lo suyo y en silencio	22MS4
	Pregunta a una alumna de qué figura se trata mientras la mantiene en alto en su mano. La chica contesta correctamente y el profesor sigue dibujando. Los alumnos copian lo que se va plasmando en pizarra. No se oye nada.	22MS4
	Todos están copiando en silencio. Nuevamente les enseña otra figura geométrica de pequeño tamaño (desde la pizarra) y empieza a dibujarla. El ambiente es tranquilo y cada uno va a lo suyo.	22MS4
	Profesor se dirige a pizarra y comienza a plasmar otra línea de resolución del problema verbalizando en alto cada paso que da. Todos los alumnos están en silencio y copian de la pizarra.	22MS5

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Ha comenzado a dibujar un cubo en la pizarra. En el aula hay un absoluto silencio. Todos copian. Profesor está realizando la imagen despacio y en silencio.	22MS5
	La concluye y queda durante unos minutos callado mirando al grupo clase. Los alumnos siguen copiando	22MS5
	Va a pizarra y dibuja en el prisma que hizo antes los cortes que realizó al jabón; a la vez nombra las figuras resultantes. Los alumnos copian en silencio.	22MS5
	Profesor concluye de dibujar en pizarra, va a su mesa y recoge el material que estuvo usando. Los alumnos siguen copiando en silencio.	22MS5
	Todos copian en silencio	22MS5
	Profesor va nuevamente a pizarra y comienza a dibujar una figura geométrica. Todos guardan silencio.	22MS5
	Profesor anuncia después de dibujar tres figuras: - Tengo que dibujar cuatro cubos. El último lo haré mientras le digo cómo se hace. Escuchen y luego lo copian. (...) La mayoría de los alumnos está recogiendo su material pero se mantiene en silencio.	22MS5
	El profesor (...) dicta un ejercicio que los alumnos deben escribir (...) Los alumnos comienzan a hacerlo individualmente.	22MS6
	Profesor hace el ejercicio en la pizarra otra vez mientras los alumnos absolutamente callados atienden.	22MS6
	Profesor manda a abrir el libro por una página determinada para seguir con el tema de Geometría. Lee un ejercicio en alto y hace el dibujo correspondiente en la pizarra utilizando una regla. Los alumnos callados lo van copiando.	22MS6
	Los alumnos se ponen a hacer el ejercicio marcado individualmente. Profesor permanece en su sitio callado. Pasan unos minutos, Hay silencio en el aula. Todos los alumnos hacen anotaciones.	22MS6
Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta	Profesor lanza preguntas al grupo clase referentes al dibujo que acaba de hacer. Un alumno ( <i>el que siempre está poco atento y el "más problemático" según el profesor</i> ) levanta la mano para contestar una de ellas. Profesor dice en voz alta: - ¡Hombre...! ( <i>como diciendo: "por fin levanta la mano este alumno"</i> )	22MS6
Omisión	De repente, el alumno que según el profesor va peor en el aula, hace en alto un comentario en relación a que las figuras que está mostrando tienen abolladuras. El profesor lo escucha pero no le hace ningún comentario. Sus compañeros tampoco.	22MS3
Descrédito	Profesor en su mesa va corrigiendo algunos de los ejercicios escritos. Expresa en voz alta los nombres de los que se equivocaron.	22MS6
	Profesor está observando la producción escrita entregada por el alumno que parece ir peor en el aula. Una vez revisada, comunica en alto: Rayco, así no puedes seguir, una cosa que hemos hecho tres o cuatro veces y tú no la sabes hacer	22MS6
Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor se fija en un alumno de los de delante y le dice: - Estás muy cerca de la pizarra, hazte para atrás porque si no se te distorsiona la imagen.	22MS6
Flexibilidad	Profesor avisa: - Vamos a ver lo último que nos queda entonces... y vamos pensando en la prueba... y será el miércoles Dos chicos advierten al profesor que tienen otro control. Profesor les propone: - Pues lo hacemos el jueves. O el viernes... ¿ese día tienen otro control? Nadie proporciona una respuesta concreta y profesor no hace más comentarios.	22MS5
Valoración	Profesor se dirige al grupo clase y expresa en relación a lo que escribió el alumno: - ¡Muy bien! ¿Ven? Eso es $2^5$ , $2 \times 2 \times 2$ ... repetido cinco veces, y da 32. ¿Lo entienden?	22MS1

Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Se continúa con la explicación y se intercalan preguntas. Un alumno ( <i>de los que pocas veces acierta</i> ) proporciona una respuesta correcta a una de ellas. Profesor le expresa efusivamente: - ¡Muy bien!	22MS1
	<i>(Profesor)</i> está preguntando: - Vamos a ver, el área total me la va a decir Carmen Alumna contesta. Profesor le hace dudar: - ¿Estás segura? Alumna se lo confirma. Profesor le dice: - ¡Bien!	22MS1
	Profesor está respondiendo ahora a una chica: - ¡Muy bien, puedo poner $240+240+240...$ cuatro veces o simplemente $240 \times 4$ que es más fácil! ¡Exacto, el Teorema de Pitágoras es el que tenemos que aplicar!	22MS2
	Profesor (...) vuelve a dirigirse a Diego: - ¿Lo hiciste? Gira el cuaderno y enséñame... Alumno obedece. Profesor observa lo que ha hecho y expresa: - Está bien.	22MS3
	Otro segundo alumno da otra contestación pero esta vez sí es la adecuada. Profesor dice: - Como dice Yeray... Y continúa la explicación incorporando la frase que proporcionó este alumno.	22MS3
	En ese momento un chico levanta la mano. Profesor le pide a él mismo que aclare la duda ( <i>que acaba de plantear un compañero</i> ). Éste lo hace y profesor expresa un "muy bien" a la vez que incorpora el contenido de la respuesta a la explicación que está dando.	22MS3
	<i>(Profesor)</i> se dirige al grupo clase y le advierte: - Hay otra forma ( <i>de hacerlo</i> ) que no me ha dicho ninguno Un alumno contesta correctamente. - ¡Muy bien! Vamos a ponerlo aquí.	22MS4
	Profesor ha comenzado a resolver el ejercicio en pizarra verbalizándolo en voz alta y aclarando varios aspectos. Intercala preguntas: - ¿Cuántos lados tiene un pentágono? - dice profesor en alto. - Cinco -responde un chico. - ¡Bien! Pues lo podemos hacer de la siguiente forma...	22MS6
Profesor concluye el ejercicio e inicia una dinámica de preguntas concretas que dirige al grupo clase. Tienen relación con lo que han dado en el día de hoy. El procedimiento es el de siempre: él hace una pregunta y los alumnos que él mande la contestan. Proporciona algunos refuerzos positivos a ciertos alumnos que contestan correctamente ( <i>que son pocos</i> ): - ¡Bien! ¡Eso es!	22MS6	



DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	2º ESO
Área	Lengua

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Reticencia	Ahora otro chico comenta en voz alta que se han inventado móviles para sordos. Los demás compañeros se ríen.	22LS3
	Nombra a otro alumno. Éste comienza a leer muy rápidamente. Profesora le pide que vocalice. Los compañeros se ríen. <i>(de él)</i>	22LS6
	Está leyendo otro alumno bajo la petición de profesora. Lo hace despacio. Profesora lo interrumpe varias veces haciéndole preguntas de control de comprensión. Los compañeros se ríen en algunos momentos <i>(ante las respuestas del compañero)</i> .	22LS6
	Profesora solicita al alumno al que le hizo el gesto en la cabeza, que salga a la pizarra. Éste obedece y comienza a escribir en pizarra con la letra muy grande. El resto del grupo clase se ríe.	22LS6
	Es ahora el chico que suele ir al aula de apoyo el que hace un comentario sobre lo que se está hablando. Profesora le comunica que ha hecho un gesto que se parece a la abeja Maya. Todos los compañeros se ríen. Él se pone colorado y evoca también una sonrisa.	22LS7
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	Profesora manda a los alumnos a que realicen individualmente unos ejercicios. Luego llama a un grupo de ellos <i>(según información posterior, son los que suspendieron la evaluación anterior y quieren volver a examinarse para subir la nota)</i> . Se sitúan de pie, frontalmente hacia el grupo clase. Profesora les avisa y comienzan, siguiendo un orden, a preguntarse unos a otros aspectos del contenido de la evaluación <i>("los verbos")</i> .	22LS2
	Los alumnos se siguen formulando preguntas entre sí.	22LS2
Afilación	Algunos alumnos, mientras los compañeros han estado leyendo, han hablado entre sí con voz muy baja. Dos parejas se han pedido material uno a otro. Profesora no ha intervenido.	22LS1
	Algunos de ellos hablan muy bajo, se piden material y consultan a sus compañeros lo que no han entendido.	22LS2
	Profesora cambia la temática y pregunta por unos ejercicios del libro. Se oye un murmullo de habla más elevado entre los alumnos. La mayoría habla entre ellos haciendo referencia a las cuestiones comentadas sobre las sectas.	22LS6
	El alumno de la pizarra está mirando la producción sin hacer nada. Parece que no sabe cómo seguir. Le está preguntando a sus compañeros cómo se sigue. Uno de ellos le propone una respuesta pero enseguida otro chico le avisa en voz alta: - ¡Cómo va a ser así! Profesora va hacia pizarra y comienza a aclarar la tarea.	22LS6

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Risas	<p>Un tercer niño de los que han intervenido proporciona la respuesta adecuada. Profesora sintetiza lo que ha dicho en voz alta. El alumno de la pizarra dice en tono irónico:</p> <p>- ¡Yo lo sabía!...</p> <p>Todos los compañeros ríen.</p>	22LS6
Implicación	<p>Profesora intercala explicaciones y preguntas al grupo clase. Contestan casi todos los alumnos.</p>	22LS1
	<p>Una alumna pregunta de repente:</p> <p>- ¿En las sectas te vuelven loco, señor?</p> <p>Profesora contesta dándoles a todos una pequeña explicación sobre lo que es esto y hace alusión a un reciente suceso que pasó en España sobre una secta y que salió en la prensa local. Advierte que hay que tener mucho cuidado con éstas. Mientras realiza esta explicación, todos los alumnos le escuchan atentamente. Son bastantes los alumnos que han comenzado ahora a hacer preguntas a la profesora sobre el tema. Ella va dándoles respuesta y les repite varias veces que respeten los turnos de palabra. El ambiente está muy relajado y participativo</p>	22LS3
	<p>Los alumnos mantienen absoluto silencio. Profesora introduce mensajes de cuándo se debe usar un móvil y en qué situaciones no estaría permitido. Todos están muy atentos. Algunos hacen preguntas. El ambiente es espontáneo y participativo.</p>	22LS3
	<p>(Profesora) pregunta ahora al grupo clase si vieron el debate sobre las sectas que hubo en la TV. Varios alumnos a la vez comunican su experiencia.</p>	22LS6
	<p>Un tercer niño de los que han intervenido proporciona la respuesta adecuada. Profesora sintetiza lo que ha dicho en voz alta.</p>	22LS6
	<p>Dos chicos, sucesivamente, han preguntado por el significado de dos términos que se han escrito.</p>	22LS1
	<p>Varios alumnos han levantado la mano durante el proceso de corrección para formular preguntas a profesora. Pertenecen a las primeras filas. Profesora les da respuesta a todas.</p>	22LS3
	<p>Una compañera dice en voz alta que ella ese ejercicio lo había hecho distinto. Profesora le pide que lo lea y le añade al final una explicación complementaria.</p>	22LS5
	<p>Otro alumno, sin pedir la palabra, hace un comentario espontáneo sobre lo que se está diciendo.</p>	22LS5
	<p>Un alumno pregunta en relación al tema de los mapas, término relacionado con el ejercicio que se ha leído.</p>	22LS5
	<p>Profesora pide silencio y pregunta sobre los ejercicios:</p> <p>- ¿Alguna duda?</p> <p>Un alumno levanta la mano y enuncia una.</p>	22LS6
	<p>Concluye la tarea anterior y profesora avisa que se van a corregir los ejercicios:</p> <p>- Vale, vamos a empezar por...</p> <p>- ¿Yo? - pregunta un chico con cara de querer salir.</p>	22LS6
	<p>Dos alumnos han levantado la mano para solicitar una aclaración sobre lo que se está haciendo. Profesora contesta en voz alta.</p>	22LS6
	<p>Un alumno pregunta qué va a tener en cuenta para poner la nota. Profesora le explica, dirigiéndose al grupo clase.</p>	22LS7
	<p>Uno levanta el dedo con intención de preguntar algo. Profesora continúa la explicación. Al instante se detiene y le dice que qué quiere preguntar. Alumno emite su pregunta y profesora responde a la vez que queda unos minutos interactuando con él</p>	22LS7
	<p>Es ahora el chico que suele ir al aula de apoyo el que hace un comentario sobre lo que se está hablando.</p>	22LS7
<p>Un alumno le hace una pregunta sobre el contenido. Queda interactuando con la profesora unos instantes en voz alta.</p>	22LS7	
<p>Tres alumnos han levantado sucesivamente la mano y le hacen una pregunta sobre los aspectos del tema que van a dar.</p>	22LS7	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Un alumno acaba de hacer un comentario espontáneo al ejercicio que se está corrigiendo, pero lo hace gramaticalmente mal. Sus compañeros han dejado de hacer anotaciones y escuchan lo que se está mencionando. La profesora le advierte: - Jesús, no se puede hablar de cualquier manera. Alumno se calla y asiente con la cabeza.	22LS1
	Una alumna que estaba en la pizarra no se acuerda de algo que le preguntan. Le dice a la profesora que se lo sabe a su manera. Profesora le propone: - No importa, tú dilo y después se verá si está bien o no.	22LS2
	Alumno continúa leyendo. Profesora intercala ante un fragmento: - ¿Por qué repites ese término? Profesora le da tres o cuatro opciones de sinónimos que podía haber utilizado. Alumno no añade comentario y sigue leyendo.	22LS6
	Ha comenzado a leer una chica. Profesora le ha interrumpido ante una frase expresada para corregirle un fallo de coordinación sintáctica. Chica no añade comentarios.	22LS6
	(Profesora) interrumpe dos veces para indicarle (al alumno) cómo tenía que haber expresado dos términos.	22LS6
	Profesora pide silencio y pregunta sobre los ejercicios: - ¿Alguna duda? Un alumno levanta la mano y enuncia una. Es en relación a la identificación del complemento directo (...) Profesora (...) le recuerda que eso se tuvo que dar el año pasado.	22LS6
	Ahora interactúa con el chico de la pizarra. Cuando se ha equivocado en algo, profesora se dirige verbalmente hacia él elevando la voz. Le está diciendo en un tono impaciente: - ¡Aquí! ... ¡Al lado del verbo! ¿Dónde lo vas a poner? Alumno en silencio sigue las instrucciones.	22LS6
	Profesora le pide al mismo alumno que siga con el segundo ejercicio. Son frases en donde hay que localizar el complemento directo e indirecto y el sujeto. Alumno ha comenzado pero al llegar a una de las frases se detiene. Parece que tiene una duda en la clasificación sintáctica de la palabra "beso". Profesora le pregunta: - Un beso ¿qué es? - No sé.	22LS6
	Se levanta ahora de su sitio y comienza a pasear por el aula. Le revierte la pregunta a un compañero. Éste expresa no saberlo.	22LS6
	La frase que trata de analizar es la misma que la de su compañero anterior. Se acaba de equivocar al señalar el sujeto. (...) El alumno titubea a la vez que proporciona una respuesta.	22LS6
	El chico de la pizarra ha creado una frase para analizarla. Profesora lo observa y le dice que la borre (no estaba correcta). Le propone que escriba lo que le va a decir un compañero.	22LS6
	El alumno de la pizarra está mirando la producción sin hacer nada. Parece que no sabe cómo seguir. Le está preguntando a sus compañeros cómo se sigue. Uno de ellos le propone una respuesta pero enseguida otro chico le avisa en voz alta: - ¡Cómo va a ser así! Profesora va hacia pizarra y comienza a aclarar la tarea.	22LS6
	(Profesora) se dirige ahora al de pizarra y le hace una pregunta concreta para que se dé cuenta de un fallo. El alumno lo corrige	22LS6
	(Profesora) sigue interactuando con el alumno. Le está haciendo preguntas cortas. Hay una que no responde.	22LS6
El de la pizarra sigue con el siguiente ejercicio. Se ha equivocado en un término. Profesora le avisa: - ¡Ojo con los verbos compuestos!	22LS6	
Profesora dice que ya presentó el plan de lo que se va a dar y varios alumnos le cuestionan que no lo entienden.	22LS7	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	(Un alumno) arranca a leer. Tiene paradas mientras lo hace, su lectura no es fluida.	22LS7
	Ahora profesora le pide a otro chico que continúe leyendo. Éste lo hace y profesora le interrumpe para decirle: - No, no estás dando la entonación. Alumno vuelve a empezar la lectura y ya lo hace mejor.	22LS7
	Ahora es una chica a quien la profesora le ha dicho que lea. Se equivoca en algunos términos y profesora se lo pronuncia correctamente.	22LS7
	Llama ahora al chico que va a clase de apoyo para que lea. Tiene una lectura muy silábica y se ha trabado en varias palabras.	22LS7
Ausencia respuestas	Profesora le responde haciendo alusión a su entorno: - Si ustedes tuvieran que ver si un mapa está completo ¿qué harían? Por ejemplo, si fueran a mirar si el mapa de Arucas está completo ¿qué harían?.. Alumnos no contestan.	22LS5
	Profesora ha lanzado ahora una cuestión que nadie contesta.	22LS5
	Llama ahora a otro alumno para que comunique lo que elaboró. Éste responde: - No lo hice. - Vete haciéndolo...-le pide la profesora.	22LS6
Participación limitada	Profesora va nombrándolos de uno en uno de manera salteada. Están sentados individualmente. El que es seleccionado lee en voz alta su ejercicio. Profesora intercala explicaciones y preguntas ante lo que se va exponiendo. Responden pocos alumnos.	22LS3
	Las preguntas de la profesora sobre lo que se está corrigiendo, son constantes. Las dirige al grupo completo. Ahora está preguntando: - ¿Saben lo que es Internet? Los alumnos de primera fila dan respuesta.	22LS3
	Los alumnos continúan escuchándola atentamente pero contestan a sus preguntas sólo unos pocos que se sitúan en primera fila.	22LS5
	Profesora nombra a otro alumno. Le contesta que no lo tiene hecho.	22LS6
	Profesora entabla una conversación con los que están interviniendo. Está preguntando: - ¿Vieron una actuación lógica? Participan unos cuatro alumnos en el tema. El resto está en silencio y atentos.	22LS6
	Profesora ahora comienza a pasar lista y va preguntando a cada alumno que nombra si ha hecho los ejercicios. Uno responde negativamente a la pregunta	22LS6
	Otros alumnos, conforme profesora los cita, le avisan que han hecho sólo dos, tres o cuatro ejercicios.	22LS6
Inseguridad	De repente, un alumno pregunta en voz alta si había que hacer otro ejercicio. Profesora le responde: - ¡Tranquilo, no te agobies!	22LS6
	La frase que trata de analizar es la misma que la de su compañero anterior. Se acaba de equivocar al señalar el sujeto. (...) El alumno titubea a la vez que proporciona una respuesta.	22LS6
	El de pizarra le pregunta a profesora: - ¿Esto está bien? Profesora le responde formulándole varias preguntas concretas que le llevan al alumno a aclarar lo que cuestiona.	22LS6

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Varios alumnos que están sentados en primera fila, se dedican a observar lo que hacen estos compañeros. Han dejado de realizar los ejercicios que marcó la profesora. Dos alumnos del fondo del aula hablan entre ellos y tampoco hacen los ejercicios.	22LS2
	Varios alumnos están ahora hablando en un volumen alto.	22LS3
	Dos alumnos han comenzado a hablar entre ellos en un volumen alto.	22LS5
Desgana	Ahora profesora comunica al grupo que deben hacer unos ejercicios de gramática del libro de texto. (...) Los alumnos comienzan a protestar. Todo parece indicar que no tienen ganas de hacer los ejercicios.	22LS4
	Alumnos con cara de resignación van comenzando poco a poco a hacer anotaciones en su cuaderno.	22LS4
	Profesora avisa que el próximo día habrá también un control. Los alumnos vuelven a protestar. Ella les da razones pero no lo quita. <i>Alumnos con cara de resignación lo aceptan en silencio.</i>	22LS5
	Cuando han pasado los primeros cinco minutos, uno de los alumnos (que según la profesora es de baja capacidad y está yendo a apoyo) ha terminado de escribir y está sin hacer nada.	22LS7
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Todos están haciendo anotaciones en sus libretas y se mantienen atentos. Se supone que están corrigiendo sus ejercicios.	22LS1
	El resto de alumnos se mantiene en silencio.	22LS1
	Todos los alumnos van siguiendo sus pautas. Profesora nombra a un alumno concreto. Éste comienza a leer en voz alta. El resto va siguiendo en silencio la lectura desde su sitio.	22LS1
	El ambiente es un poco pasivo. Se sigue siempre la dinámica anterior ( <i>uno lee y los demás escuchan</i> )	22LS1
	El ambiente es (...) un poco repetitivo. ( <i>leer y escuchar</i> )	22LS1
	Acaba de terminar de leer un alumno el texto seleccionado. Suena el timbre. Los alumnos en silencio recogen sus cosas.	22LS1
	Profesora se levanta y va mirando por cada pupitre de los alumnos sus libretas donde habrán hecho los ejercicios. Interactúa individualmente con ellos. Los alumnos que participaron en la actividad anterior, copian los ejercicios marcados que ya están corrigiendo sus compañeros. ( <i>Todos están en silencio</i> )	22LS2
	Suena el timbre. Los alumnos van recogiendo sus cosas poco a poco y en silencio.	22LS2
	El resto de los compañeros permanece en casi total silencio.	22LS3
	Los alumnos la escuchan atentamente. Están sentados individualmente.	22LS4
	Continúa la exposición. El resto de los alumnos permanece atento.	22LS4
	Profesora continúa la exposición. (...) Ésta se da por concluida. Nadie, ni profesora ni alumnos, han hecho preguntas pero todos han estado en silencio.	22LS4
	Profesora (...) se detiene con algunos para aclarar o explicar aspectos de los ejercicios que hacen, pero siempre en voz baja y de manera individual. Todos están en silencio y trabajan en lo suyo. El ambiente es pasivo	22LS4
	Ahora ha intercalado un mensaje a todo el grupo clase: del periódico del fin de semana recortarán dos artículos para trabajar un tema en otra sesión. Alumnos asienten con la cabeza. Algunos lo apuntan en sus cuadernos. Se continúa con la realización de ejercicios en el proceso descrito. ( <i>Nadie hace comentarios</i> )	22LS4
	Ya han pasado 35 minutos con esta dinámica <i>en silencio y trabajando individualmente.</i>	22LS4

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesora elige ahora a otra alumna para que continúe con la corrección y lea lo que ha puesto. La chica sigue las pautas pero interviene con un volumen de voz muy bajo. Todos sus compañeros están en absoluto silencio.	22LS5
	El resto del grupo clase escucha y observa en silencio la escena.	22LS5
	Los alumnos atienden en silencio.	22LS5
	Profesora añade: - El mapa sirve para situarse en el espacio. Nadie hace más preguntas. Todos están en silencio y escuchan	22LS5
	(Profesora) saca un periódico local ya seleccionado y comienza a leer un artículo de estas características en voz alta. (...). Está sentada en su mesa. Todos los alumnos escuchan.	22LS5
	Profesora concluye la lectura del artículo. Pide a los alumnos que abran el libro de texto por una página determinada. Señala a una chica de la última fila y le pide que lea de esa página un texto (...). El resto hace lo mismo pero en silencio	22LS5
	Profesora manda a leer a una alumna lo que ha escrito. Ésta sigue las instrucciones. Se trata del artículo de opinión que el último día profesora marco como tarea de casa. Sus compañeros están en silencio.	22LS6
	Profesora señala a otra chica y se repite el proceso de leer en alto lo que ha redactado. No hace comentarios. Pasa a otra alumna y se produce idéntica dinámica. Los compañeros siguen en silencio.	22LS6
	Alumno muy atento va asintiendo con la cabeza y profesora continúa. El resto de los compañeros permanece en silencio.	22LS6
	Profesora (...) señala a otro chico para que salga a la pizarra. El resto de los compañeros permanece en silencio.	22LS6
	Profesora ha comenzado a repartir unas fotocopias. Al concluir, lee en alto los enunciados de los ejercicios (...) Los alumnos están en silencio	22LS7
	Se comienza a hacer el ejercicio. Hay silencio total. Todos tienen la misma fotocopia y están haciendo anotaciones.	22LS7
	Advierte que se va a echar una visión global del tema primero. Comienza a explicar su contenido siguiendo lo que dice el libro. Los alumnos están en silencio.	22LS7
	Ella sigue con la exposición de lo que se va a tratar en el tema. Se guía por el libro de texto. Todos los alumnos están en silencio.	22LS7
	El resto de los compañeros está en absoluto silencio.	22LS7
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Un chico interrumpe la explicación de la profesora para pedirle permiso para ir al baño. Ella contesta en voz alta: - ¡No! ¡Pareces un niño chico!... Bueno... vas ahora, pero no me pidas ir nunca más al baño, porque de mi clase no sale nadie. Alumno obedece y resto de compañeros queda en silencio.	22LS4
	Profesora se levanta de su asiento y dice al grupo-clase: - Vamos a hacer un examen escrito de lengua uno de estos días. Los alumnos protestan enérgicamente. Profesora cambia de opinión y añade que lo harán de forma oral. Rápidamente los alumnos se calman y todo vuelve a la normalidad Hay silencio	22LS1
	Ahora profesora comunica al grupo que deben hacer unos ejercicios de gramática del libro de texto. (...) Los alumnos comienzan a protestar. Todo parece indicar que no tienen ganas de hacer los ejercicios. Ella le contesta: - Estén tranquilos y háganlos.	22LS4
	Al final de la lectura, la profesora pide a sus alumnos que hagan en casa un artículo de opinión. Todos protestan enérgicamente. Profesora no hace caso.	22LS5
	Profesora avisa que el próximo día habrá también un control. Los alumnos vuelven a protestar. Ella les da razones pero no lo quita. <i>Alumnos con cara de resignación lo aceptan en silencio.</i>	22LS5

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Profesora está comentando a los alumnos la fecha de un próximo control. (...) Se está produciendo una negociación porque un pequeño grupo de alumnos de este aula tiene que hacer una salida. Profesora comunica: - El miércoles a todos y los que se van se los hago oral. Varios alumnos protestan ( <i>suponemos que son los que harán la salida</i> ). Profesora no da respuesta a las protestas y pide silencio.	22LS6
	Profesora ahora comienza a pasar lista y va preguntando a cada alumno que nombra si ha hecho los ejercicios. Uno responde negativamente a la pregunta y profesora le anuncia elevando la voz y en línea de enfado: - ¡Te voy a mandar a venir por la tarde! El chico no hace comentario.	22LS6
Tensión encubierta	Profesora intercala en voz más bien baja pero en un tono serio: - Callados. Alumnos obedecen con rapidez y retoman los ejercicios marcados. <i>El ambiente es algo tenso.</i>	22LS2
	Profesora elige ahora a otra alumna para que continúe con la corrección y lea lo que ha puesto. La chica sigue las pautas pero interviene con un volumen de voz muy bajo. Todos sus compañeros están en absoluto silencio. Parece que también están haciendo un esfuerzo para oír. Profesora cuestiona en voz alta y con tono irónico: ¿Qué comiste?... ¡Con más vida mi niña!	22LS5
	Profesora ha lanzado ahora una cuestión que nadie contesta. Comunica que repartirá positivos si lo hacen. Un alumno dice rápidamente: - ¿Puede repetir la pregunta? Profesora responde con cierta ironía: - ¡Ah! Desde que se ofrecen positivos... ¡tú estás ahí!	22LS5
	Ahora interactúa con el chico de la pizarra. Cuando se ha equivocado en algo, profesora se dirige verbalmente hacia él elevando la voz. Le está diciendo en un tono impaciente: - ¡Aquí! ... ¡Al lado del verbo! ¿Dónde lo vas a poner? Alumno en silencio sigue las instrucciones.	22LS6
	En ese momento, una alumna dice en voz alta que quiere salir. Profesora le contesta en tono irónico: - ¿Tú quieres salir?.. Alumna queda callada.	22LS6
Descrédito	Profesora le comunica que ha hecho un gesto que se parece a la abeja Maya. Todos los compañeros se ríen. Él se pone colorado y evoca también una sonrisa.	22LS7
	Otra alumna está hablando en alto con su compañera más cercana. Profesora eleva la voz y le llama la atención diciéndole: - ¡Desde luego! Estás llevando un mal camino... y eso que ibas muy bien. ¡No sé lo que te está pasando! ¡Oti, si te desvías un poco, procura ir de nuevo a la senda, porque estás en una edad mala, rara! ... Y si tienes dudas, fuera de la clase hablamos. La alumna calla inmediatamente.	22LS5
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesora ahora comunica que va a explicar qué es un artículo de opinión de un periódico y cómo se estructura. (...) Está diciendo: - ¡Algún día podrán ustedes poner algún artículo de opinión en el periódico!...	22LS5
	Se levanta ahora de su sitio y comienza a pasear por el aula. Le revierte la pregunta a un compañero. Éste expresa no saberlo. Profesora le hace una "sacudida cariñosa" en la cabeza y se dirige a pizarra.	22LS6
	Profesora (...) está ahora con el que le dijo que se sentara bien. Le ha pasado el brazo por encima y le está mirando su producción. Permanece un rato a su lado.	22LS6

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesora vuelve a pasear por el aula. Se detiene y le dice otra vez al chico de antes: - Venga, ponte derecho que no tienes sino cuerpo... Lo dice a la vez que le realiza un gesto cariñoso en la cabeza.	22LS6
Humor compartido	Al concluir, debido al contenido de lo que ha expresado ( <i>el alumno en su lectura</i> ), compañeros y profesora ríen.	22LS6
	Profesora le pide al mismo alumno que siga con el segundo ejercicio. Son frases en donde hay que localizar el complemento directo e indirecto y el sujeto. Alumno ha comenzado pero al llegar a una de las frases se detiene. Parece que tiene una duda en la clasificación sintáctica de la palabra "beso". Profesora le pregunta: - Un beso ¿qué es? - No sé. - ¿Cómo que no sabes? -dice elevando la voz. Todos los alumnos se echan a reír.	22LS6
Flexibilidad	Profesora se levanta de su asiento y dice al grupo-clase: - Vamos a hacer un examen escrito de lengua uno de estos días. Los alumnos protestan enérgicamente. Profesora cambia de opinión y añade que lo harán de forma oral. Rápidamente los alumnos se calman y todo vuelve a la normalidad Hay silencio.	22LS1
Valoración	La profesora nombra al alumno que va a hacer la corrección del primer ejercicio escogiéndolo desde la lista. El chico sale a la pizarra y comienza a escribir en ella. Cuando el alumno responde correctamente profesora le va diciendo "¡bien!".	22LS1
	Profesora (...) continúa escuchando lo que lee el alumno que está interviniendo. Profesora responde con un "¡bien!" cada vez que acierta en las respuestas.	22LS5
	Un alumno le hace una pregunta sobre el contenido. Queda interactuando con la profesora unos instantes en voz alta. Profesora concluye con un "¡muy bien, Ernesto!"	22LS7
Diversificación	Profesora manda a los alumnos a que realicen individualmente unos ejercicios. Luego llama a un grupo de ellos ( <i>según información posterior, son los que suspendieron la evaluación anterior y quieren volver a examinarse para subir la nota</i> ). Se sitúan de pie, frontalmente hacia el grupo clase. Profesora les avisa y comienzan, siguiendo un orden, a preguntarse unos a otros aspectos del contenido de la evaluación (" <i>los verbos</i> ").	22LS2
	Profesora se levanta y va mirando por cada pupitre de los alumnos sus libretas donde habrán hecho los ejercicios. Interactúa individualmente con ellos. Los alumnos que participaron en la actividad anterior, copian los ejercicios marcados que ya están corrigiendo sus compañeros.	22LS2
	El resto de los compañeros está atendiendo a la corrección, excepto tres alumnos que están haciendo los ejercicios mientras los demás lo corrigen.	22LS6



DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
<b>Centro</b>	II
<b>Curso</b>	3º ESO
<b>Área</b>	Matemáticas

Subcateg.	Categ.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio		Un alumno dice al grupo clase: - ¡Chacho, cállense!	23MS1
		La alumna que discutió con el compañero dice en alto: - ¡Seño, mire Fernando! La profesora no contesta. La alumna vuelve a repetir: - ¡Seño, mire Fernando! La profesora sigue explicando individualmente en la mesa de un alumno. La chica insiste de nuevo: - ¡Seño, mire Fernando!	23MS2
Agresión		Otro alumno se levanta, va hacia una compañera y le coge un material que dice que es suyo. Discuten y llegan a una pequeña pelea.	23MS2
		Fernando, el alumno que se peleó antes, le chilla a otra compañera en alto: - ¡¡Te meto una patada en la boca...!! Profesora no dice nada y se dirige al cuarto alumno.	23MS2
		Una alumna, de repente, le da una palmada fuerte con un folio a un compañero.	23MS2
		Un alumno comienza a tirar por la ventana parte de un bolígrafo. La profesora sigue con la séptima chica y no atiende a esa situación. Los compañeros de la ventana comienzan a pelearse por el bolígrafo que han tirado. Uno de ellos dice en alto: - ¡¡Gillipolla!... ¡que es de mi madre! Comienzan a discutir.	23MS2
		Uno le dice al otro en alto: - ¡Subnormaaaal!	23MS3
Subcateg.	Categ.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad		Dos alumnos del grupo quieren intervenir. Levantan la mano y le llaman. Profesora les manda a callar y pide que dejen a la compañera hacer sola el problema.	23MS3
		Dos alumnos de atrás se adelantan a responder a una de las preguntas que ha hecho profesora a los de pizarra.	23MS3
Reticencia		La profesora le pregunta: - ¿Cuántos hermanos tienes David? El alumno le contesta la cifra. A partir de esa información la profesora aplica al problema de la pizarra y lo soluciona poniendo como datos el número de hermanos de ese alumno. Mientras lo hace, el grupo clase se ríe. (de las referencias personales del compañero)	23MS1
		(Profesora) de repente se gira hacia un alumno y le dice irónicamente: - ¿Qué pasa David? ¿Vas a seguir así toda la hora? (se lo dice a uno que estaba hablando) - Son unos niños chicos –contesta otra compañera.	23MS2

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Reticencia	Se lo pregunta a Juan. Interactúa con él a través de preguntas relacionadas con el problema. Éste alumno no sabe contestar lo que le preguntan. Los compañeros se ríen.	23MS4
	El alumno da su forma de hacerlo ( <i>es incorrecta</i> ). Profesora le dice "mal". La clase se ríe.	23MS4
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Una alumna de delante se dirige ahora hacia Fernando y le pide algo. Es Esther.	23MS2
	Fernando vuelve a levantarse y va hacia la primera fila. Le dice algo a la compañera de antes y vuelve a su sitio.	23MS2
	Una chica se levanta y va hacia la papelera. A la vuelta le dice algo al oído al que se sienta detrás de ella.	23MS2
	Dos chicas se levantan juntas y van charlando a la papelera a tirar un papel. Luego se sientan.	23MS2
	Continúa explicando la profesora hacia él ( <i>un alumno</i> ). La clase atiende. La profesora le dice a Julián: - Sacar la calculadora y hállalo... ¿no tienes calculadora? ¿quién se la presta? - dice dirigiéndose al grupo clase. Inmediatamente otro compañero se la presta.	23MS3
	Tres alumnas de atrás hablan entre sí sobre el problema. Se oye decir: - Dímelo que a mí no me sale.	23MS3
	Una pareja está hablando para confrontar los resultados.	23MS3
	Otra pareja habla entre sí pero sobre el problema.	23MS3
	Dos alumnos se miran y se sonríen entre sí.	23MS5
	Una pareja se pasa material de clase entre ellos. Lo hacen en silencio y desde su sitio.	23MS5
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Profesora dice al grupo clase: - Ahora les dicto todo...ustedes ahora escuchen esto Está dibujando en la pizarra y lanzando preguntas. Interviene la mayoría de la clase pero ella se dirige visualmente a Sixto e interactúa con sus preguntas.	23MS1
	Un alumno se levanta y se dirige hacia ella para decirle si está bien lo que está haciendo. Profesora le contesta que "sí, está muy bien".	23MS5
	Ahora les dice: - Venga, el 28... ¿quién quiere comenzar? Levantar ( <i>a la vez</i> ) cuatro la mano	23MS4
	Llega a un punto en que pregunta al grupo: - ¿Sería válido así? ¿quién me lo discute? Cuatro alumnos ( <i>a la vez</i> ) levantan la mano.	23MS4
	Una alumna levanta la mano y dice que hizo algo: - A ver qué hiciste -le contesta la profesora- Alumna expone y profesora le explica.	23MS3
	Un alumno interviene y propone un procedimiento para hacer el problema. Profesora le escucha y va haciendo en pizarra lo que él dice.	23MS3
	Profesora va a su sitio pero se detiene explicando en la pizarra algo que una alumna de delante le ha preguntado.	23MS3

Subcateg. Categ.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Esther, una alumna de delante, hace una pregunta.	23MS3
	Profesora le dice al grupo: - ¿Quién entiende esas tres cantidades? Casi todos los alumnos contestan y dan una respuesta a la vez.	23MS4
	Ramón desde atrás levanta la mano y le dice a la profesora que él tiene bien el problema pero que lo hizo de otra forma.	23MS4
	Otro compañero interviene y dice otra forma de hacerlo. Profesora contesta: - Eso sí.	23MS4
	Profesora desde su sitio pregunta a todo el grupo-clase ( <i>señalando al libro de texto</i> ): - ¿Esa figura cómo se llama? Alumnos contestan a la vez correctamente.	23MS6
	Profesora sigue corrigiendo el segundo ejercicio. Cuando va por la mitad una alumna dice: - Yo lo hice de otra forma.	23MS6
	Un alumno dice al grupo clase: - ¡Chacho, cállense! ( <i>parece estar incomodado porque no oye a la profesora</i> )	23MS1
	Uno de delante también ha preguntado ahora y le contesta.	23MS1
	Lee ella ( <i>la profesora</i> ) el enunciado y va escribiendo los datos en la pizarra. Un alumno de primera fila levanta la mano. Profesora se dirige hacia él e individualmente le resuelve la duda.	23MS2
	Una chica interviene y le dice a la profesora que queda otra cosa por corregir sin ser lo que van a hacer en pizarra. - Sí, es verdad -le contesta la profesora.	23MS2
	Unos alumnos levantan la mano y quieren intervenir.	23MS3
	Interviene otro alumno y le pregunta a profesora si la multiplicación se podía hacer de otra forma que expresa.	23MS3
	Desde atrás Ramón hace una pregunta y profesora le contesta. Se establece un diálogo entre ellos sobre ese problema.	23MS4
	Desde atrás Ramón levanta la mano ( <i>voluntariamente</i> ). Profesora le contesta: - Venga, tú.	23MS4
	Profesora no dice nada y sigue explicando: - Recuerden que... Una alumna ( <i>de las de primera fila</i> ) pregunta: - ¿Qué quiere decir eso, señor? ( <i>Se refiere a un signo matemático</i> ).	23MS6
Subcateg. Categ.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Sigue con el problema al que ha aplicado datos del alumno intercalando preguntas a éste: - No, esa no es la respuesta David, eso no es proporcional. ¿Entonces qué? ¿Qué es lo primero que averiguarás? El alumno dice "no sé" haciendo un gesto.	23MS1
	Les pregunta el resultado ( <i>la profesora</i> ) . Cuando se lo han dado dice: - Nadie lo tiene bien sino Sixto. Bueno, pues lo explicamos...	23MS1
	Profesora (...) les dicta una definición. Conforme la está dictando (...) intercala preguntas al grupo clase o dice las frases incompletas pidiendo a los alumnos el término que iría. Algunos alumnos intervienen. Uno lo dice mal y profesora dice: - No, ese es el área. Olvídense de eso...	23MS1

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Ahora la profesora reparte unos exámenes corregidos ( <i>suponemos que se elaboraron en sesiones anteriores</i> ). Va dirigiéndose a la mesa de cada alumno. Advierte que sólo hay 4 personas que han aprobado.	23MS2
	<p>Recuerda los problemas que tenían que haber hecho y dice muy calmada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espero que los tengan hecho.</li> </ul> <p>Le pregunta a Julián sobre uno de ellos. Interactúa con él. Profesora escribe en pizarra lo que van diciendo. Si el alumno falla, profesora le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No...no... Busca en la página esa y lee en voz alta.</li> </ul>	23MS3
	<p>Uno de ellos contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razón de semejanza</li> <li>- ¿Seguro?... No. Ese es el nombre de...-y retoma la explicación del significado de esta propiedad-</li> </ul>	23MS3
	<p>(Profesora dice):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver, Fayna sal tú a la pizarra</li> <li>- ¿Yo?</li> <li>- Sí.</li> <li>- ¿Y cómo se dibuja eso? (<i>pregunta desconcertada la alumna</i>)</li> </ul>	23MS3
	Se lo pregunta a Juan. Interactúa con él a través de preguntas relacionadas con el problema. Este alumno no sabe contestar lo que le preguntan.	23MS4
	Le detecta un error en problema y le dice que se ha equivocado. Profesora va a pizarra y le explica la solución.	23MS4
	El alumno da su forma de hacerlo ( <i>es incorrecta</i> ). Profesora le dice "mal".	23MS4
	<p>Profesora pregunta al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A todos les da lo mismo?</li> </ul> <p>Unos contestan "sí" y otros que "no".</p>	23MS4
	Se pasea por la clase y se detiene con Elena ( <i>de primera fila</i> ). En voz baja le indica que tiene un problema mal y que luego se lo explica.	23MS4
	<p>De vez en cuando la profesora hace alguna pregunta sobre el ejercicio al grupo-clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué sé que mide más de 90 grados?</li> </ul> <p>Un alumno contesta inmediatamente, aunque de forma incorrecta.</p>	23MS6
<p>Profesora lanza una pregunta al grupo-clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Vale?</li> </ul> <p>Varios alumnos contestan. Profesora repite lo dicho y señala que hay error.</p>	23MS6	
Ausencia respuestas	<p>Profesora se dirige a otro alumno de atrás y le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te estás enterando?</li> </ul> <p>El alumno no le dice nada.</p>	23MS1
	Desde pizarra comienza a explicar. Hace una pregunta de conocimiento a un alumno. Éste no contesta.	23MS4
	Comienza a explicarlo ( <i>el problema</i> ) desde la pizarra demostrativamente. Al llegar al resultado pregunta si alguien lo obtuvo. Nadie contesta.	23MS3
	<p>La profesora hace una pregunta de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué propiedad estamos aplicando?</li> </ul> <p>Ningún alumno contesta.</p>	23MS3
	<p>Al pasar un minuto pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Ya lo terminaron?</li> </ul> <p>Nadie contesta.</p>	23MS3
	Nadie más responde con los datos que pedía profesora.	23MS4

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	Profesora pregunta a grupo clase: - ¿Lo entienden los demás? Nadie responde.	23MS4
	Profesora hace anotaciones en pizarra. Ilustra gráficamente lo que está explicando. Intercala preguntas. Nadie contesta.	23MS6
Participación limitada	<i>Se están corrigiendo los ejercicios en la pizarra.</i> - ¿Quién quiere salir? –pregunta la profesora- Salen dos voluntarios a la pizarra.	23MS1
	Comienza a explicar el ejercicio que quedaba. La chica y el chico de siempre interactúan con ella y le hacen preguntas. El resto del alumnado está hablando.	23MS2
	Escribe en pizarra los datos del problema. Se pasea por el aula y va soltando preguntas al grupo clase. Sólo algunos alumnos contestan.	23MS4
	Ahora la profesora se dirige a toda la clase y pregunta quién hizo el problema. Pocos levantan la mano.	23MS1
	- Profesora (...) les dicta una definición. Conforme la está dictando (...) intercala preguntas al grupo clase o dice las frases incompletas pidiendo a los alumnos el término que iría. (sólo) Algunos alumnos intervienen.	23MS1
	Sólo cinco de ellos están aparentemente trabajando	23MS2
	Sólo tres alumnos parecen estar trabajando en lo que mandó la profesora.	23MS2
	Profesora sigue dictando. Intercala preguntas mientras lo hace e introduce frases incompletas para que ello digan el término correcto. Contestan poco alumnos.	23MS2
	Los alumnos hablan entre sí pero no de la tarea. El trabajo lo hacen sólo unos pocos. Uno no tiene la fotocopia de donde debían hacer el ejemplo.	23MS2
	Profesora va a pizarra y dice: - A ver, este problema lo han hecho de muchas formas. Juan lo ha hecho así... Va explicando en pizarra. Pide el resultado y dos alumnas intervienen dándosele. Explica ahora otra forma hecha por otro alumno. Intercala preguntas de aplicación y análisis mientras lo hace. Sólo responden dos chicas y un chico de delante.	23MS2
	<i>(Profesora) expresa:</i> - Y ahora vamos a corregir unos que no se corrigieron el lunes - Se corrigieron todos -dice un alumno. - No -contesta otro. - ¿Quién los ha hecho? ¡Que levante la mano! -dice la profesora. Muy pocos alumnos lo hacen.	23MS2
	Profesora interviene: - Bien. ¡El siguiente ejercicio! Levanten la mano quien lo tenga hecho. Mira hacia el grupo clase. Muy pocos la han levantado - ¿Tres nada más? –exclama- ¡Ay mi madre! -comenta en voz baja para ella misma-...	23MS3
	Profesora dice (...) - Esto era facilito... ¿por qué no lo han hecho? Es porque no se ponen. ¿Quién tiene hecho el 22? Levantán la mano tres alumnos.	23MS3
	<i>(Profesora) Va lanzando preguntas al grupo clase. No todas son contestadas y son pocos los que lo hacen.</i>	23MS3
- ¿Quién respondió? Valentín, vale <i>(expresa la profesora ante la respuesta de un solo alumno).</i>	23MS3	

Subcateg.	Categ.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada		Profesora le dice (...): - Sigue tú Esther, ¿cómo sería? Interactúa y le lanza preguntas de aplicación y análisis que alumna va respondiendo. Algunos alumnos, pocos, también contestan a esas preguntas. Profesora no tiene en cuenta.	23MS3
		Profesora se dirige al grupo clase: - ¿El tercer ejercicio lo hicieron? Pocos contestan que sí.	23MS3
		Ella pasa a pizarra y lo explica demostrativamente. Cinco alumnos han interactuando con ella.	23MS3
		Al terminar pregunta: - ¿Quién lo tenía bien? Cuatro alumnos levantan la mano.	23MS3
		Se dirige otra vez al grupo clase y les pregunta si habían hecho un problema determinado. Pocos alumnos contestan afirmativamente.	23MS3
		Profesora está hablando algo con Esther, la de delante. De repente se vuelve hacia el grupo y le pide que escuchen cómo hacer un ejemplo en el que los datos del problema se basan en el número de tiradas de pelota que pueden darse Esther y David (los alumnos de delante) entre sí. Lo explica en pizarra. Tres alumnas ( <i>solamente</i> ) interactúan con ella. De vez en cuando responde uno de atrás pero profesora no tiene en cuenta.	23MS3
		Profesora lee el enunciado del siguiente problema. Está en pizarra. Pregunta por unos datos. Alumnos no contestan. Responde Esther ( <i>chica de delante</i> ).	23MS4
		La profesora deja de dirigirse hacia él y pide voluntarios para hacer otro problema. Les advierte: - Salga quien lo tenga hecho. Un alumno sólo, desde su sitio dice el resultado.	23MS4
		Al llegar al resultado se dirige al grupo clase y les dice: - ¿Quién me interpreta esto? Un alumno de primera fila lo contesta.	23MS4
		Profesora lo explica en pizarra. Interactúa con Esther ( <i>de primera fila</i> ). Dos chicas de primera fila le plantean una duda. ( <i>El resto parece no implicarse</i> ).	23MS4
		La profesora les dice: - Lo vamos a hacer entre todos. Se dirige a pizarra y comienza a hacerlo verbalizando en alto el proceso. Intercala preguntas. Algunos alumnos ( <i>aisladamente</i> ) responden.	23MS4
		Profesora termina y les dice: - Copien este esquema porque habrá ejercicios que habrá que hacerlo así. Unos alumnos lo hacen y otros no.	23MS4
		A continuación les pide al grupo clase el cuaderno para llevárselo. Pregunta "quién los tiene preparado". La mayoría contesta que no.	23MS4
		Profesora pasea ahora por la clase. ( <i>Ha revisado 14 cuadernos de 22 alumnos en total que hay en clase. Sólo tres se lo dieron preparado</i> ).	23MS5
		Profesora sale del aula. Casi todos los alumnos hablan en alto, a excepción de tres que hacen lo marcado por la profesora.	23MS6
	Mientras la profesora explica, algunos alumnos hablan entre ellos. ( <i>Sólo unos pocos atienden</i> )	23MS6	
Inseguridad		La profesora (...) comienza a explicar el segundo problema desde la pizarra con los datos que puso Esther, la voluntaria que salió. Explica y va interactuando con ella. En una pregunta que duda la alumna profesora le dice: - Dilo, no tengas miedo a decirlo.	23MS1
		Un alumno de atrás interviene pero titubeando su aportación.	23MS4

Subcateg.	Categ.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Inseguridad		A continuación vuelve a preguntar a esta alumna: - ¿Cuándo vimos esto y para qué nos sirvió? Piensa... Alumna elabora una respuesta pero la dice titubeando y dejando frases incompletas.	23MS3
		Un alumno de atrás interviene pero titubeando su aportación. Profesora le dice: - Venga, a ver.	23MS4
		Otra alumna le pregunta en alto si debe realizar determinado proceso para realizar el problema. Profesora desde su sitio le contesta que sí, que primero debe hacerlo así.	23MS5
Subcateg.	Categ.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.		Dos alumnos hablan de punta a punta de la clase en alto. Profesora no dice nada.	23MS1
		Comienza a explicar en pizarra con los datos que puso Sixto, que fue el que había salido voluntario a hacerlo. La clase no está en silencio. Hablan muy alto	23MS1
		El grupo clase no está en silencio ( <i>Todos hablan a la vez</i> )	23MS1
		Los alumnos conforme lo reciben lo van ojeando individualmente. Mientras, hablan todos a la vez. La clase no está en silencio.	23MS1
		La profesora va ahora a una mesa y explica individualmente a una alumna de la primera fila algo sobre el examen corregido. El resto de los alumnos está hablando en voz muy alta.	23MS2
		La profesora se dirige a otro alumno. Está explicándole algo a éste cuando, desde tres filas más hacia atrás, se dirige en alto a otra alumna y le dice cómo debe hacer un ejercicio. ( <i>lo hace a gritos desde su sitio</i> )	23MS2
		Profesora pasea por la clase y continúa recapitulando lo anterior y confirma lo que se dio preguntando a los alumnos. Ellos le contestan interviniendo de manera desordenada: hablando a la vez, contestando unos sí y otros no.	23MS2
		Comienza a explicar el ejercicio que quedaba. La chica y el chico de siempre interactúan con ella y le hacen preguntas. El resto del alumnado está hablando ( <i>muy alto</i> ).	23MS2
		David hace su pregunta relacionada con lo explicado. Profesora contesta dirigiéndole toda la explicación sólo a él. Resto de la clase habla. ( <i>muy alto</i> )	23MS2
		Los alumnos están hablando en alto desde su sitio.	23MS3
		El grupo clase habla entre sí en voz muy alta.	23MS4
		Resto del grupo habla en alto entre ellos.	23MS4
		El grupo clase habla entre sí con un volumen muy alto.	23MS4
		Ella lo explica en pizarra. El grupo clase está hablando en alto entre sí.	23MS4
		El grupo clase está hablando en alto.	23MS5
		Desde la esquina de atrás una alumna le pide en alto a la que tiene los auriculares si le deja la calculadora.	23MS5
		La profesora se dirige hacia atrás. (...) El grupo clase comienza a hablar.	23MS5
	Un alumno de los que terminó habla desde la esquina contraria con la de los auriculares. Comienzan a tirarse entre sí una pila pequeña por el aire.	23MS5	
	Hay mucho escándalo en el aula: los alumnos hablan muy alto, se levantan, se pasan material...	23MS6	
	Profesora les resume oralmente lo que hicieron en la sesión anterior (...) Los alumnos continúan hablando alto, levantándose y pasándose material.	23MS6	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Todos los alumnos comienzan a hablar entre ellos en voz alta.	23MS6
	Profesora se va a su sitio y sigue explicando los ejercicios. De vez en cuando se levanta y hace algún dibujo en la pizarra ( <i>el ambiente está muy alborotado</i> ).	23MS6
	Alumnos siguen hablando en alto.	23MS6
	<i>Profesora escucha algunas aportaciones y continúa la explicación. Los alumnos siguen levantándose, hablando entre ellos, pasándose material...</i>	23MS6
	Profesora sale del aula. Casi todos los alumnos hablan en alto, a excepción de tres que hacen lo marcado por la profesora.	23MS6
	Mientras la profesora explica, varios alumnos hablan entre ellos. Profesora no hace caso y sigue explicando en la pizarra el ejercicio.	23MS6
	Profesora continúa explicación. Alumnos están hablando en voz alta. Profesora vuelve a pedir silencio casi gritándoles. Alumnos callan al instante pero vuelven a hablar.	23MS6
	Los alumnos de atrás están hablando en voz alta entre ellos.	23MS6
	Profesora dice ahora: - ¡Les voy a echar una manita! Comienza a ir mesa por mesa interactuando con cada alumno. Mientras, el resto de los alumnos se alborotan.	23MS6
	Profesora dice en alto: - ¡En silencio por favor! Háganlo. Los alumnos no hacen caso y hablan en voz alta constantemente.	23MS6
	Rol independiente	En este momento ( <i>a mitad de la sesión de clase</i> ) entra un alumno de fuera y se dirige a su sitio. Profesora no le dice nada.
Dos alumnos, mientras ella explica, están girados y hablan entre ellos ( <i>permanecen así un rato</i> ). Ella no interviene.		23MS2
Ramón está en su sitio sin hacer nada; tiene su mochila cerrada encima de la mesa y se ha puesto el casete con los auriculares.		23MS2
Dos alumnas se dedican a comer en el tiempo de la sesión.		23MS6
Desgana	Uno de los que están atrás ni siquiera mira hacia la pizarra.	23MS1
	Ramón, uno de atrás, sigue sin hacer nada aunque esporádicamente apunta algo en su libreta.	23MS1
	Ramón y David no hacen caso y recogen. Profesora se dirige en alto al primero y le dice: - Ramón, tú no eres distinto a los demás. ¿Quieres sacar la libreta? Ahora me la enseñas... Ramón no dice nada y se dirige a su mesa. Profesora le dice que se siente que ahora va a ir hacia él. No copia pero está sentado.	23MS1
	Ramón está en su sitio sin hacer nada; tiene su mochila cerrada encima de la mesa y se ha puesto el casete con los auriculares.	23MS2
	Ramón está mirando al infinito ( <i>lleva así un buen rato</i> ).	23MS2
	Un alumno lleva un rato con el examen delante pero sin hacer nada.	23MS5
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Están todos escribiendo lo que va dictando profesora. ( <i>todos están callados</i> )	23MS1
	Suena el timbre. Los alumnos comienzan a recoger de inmediato. Profesora dice: - Un momentito... Todavía no he terminado. Profesora continúa dictando. Todos escriben. ( <i>en silencio</i> )	23MS1



Categoría	FORMALISMO	Sesión
	El grupo clase está casi en silencio. Profesora comienza a recordar lo que explicó el otro día.	23MS2
	Profesora va escribiendo en pizarra. Todos copian lo que se plasma en ella. Hay silencio.	23MS2
	Ahora profesora dice: - Escriban -y comienza a dictar apuntes- - Espere señorita -dice alumna- Todos anotan.	23MS2
	La clase está ahora en silencio ( <i>y trabaja individualmente</i> ).	23MS2
	La clase está en silencio ahora. Todos están escribiendo ( <i>suponemos que copian el ejercicio que hay que hacer</i> ).	23MS2
	Alumno (...) va contestando a las preguntas que le va haciendo ( <i>profesora</i> ). (...) La clase está en silencio ( <i>parece que atienden</i> ).	23MS3
	Profesora (...) continúa explicación a Julián. Intercala preguntas constantemente. La clase está en silencio.	23MS3
	El problema va saliendo. El grupo clase está atendiendo.	23MS3
	Pide que busquen en los apuntes lo que tienen sobre este concepto. Ella se pasea por la clase. (...) La mayoría de los alumnos buscan en sus apuntes.	23MS3
	Todos los alumnos comienzan a escribir en silencio individualmente en su libreta.	23MS3
	Profesora (...) comienza ella a explicar demostrativamente el problema en pizarra. La clase atiende en silencio.	23MS3
	Ella les dice: - Pónganse a hacerlo a ver si nos da tiempo a corregirlo y traigan para casa... Profesora cita los que son. Alumnos lo anotan. Ahora todos se ponen a trabajar individualmente.	23MS3
	El clima de clase es relajado. Todos están sentados. Ninguno se ha levantado.	23MS4
	<i>La clase está hoy más (...) tranquila..</i>	23MS4
	Todos están en silencio y miran hacia la profesora.	23MS4
	Comienza ahora a dictar ( <i>se trata de un problema</i> ). El grupo clase está en silencio y todos copian.	23MS4
	Ella se dirige a la pizarra y lo hace con referencia al primer problema. Los alumnos individualmente comienzan a escribir en su libreta ( <i>se supone que hacen el problema</i> ).	23MS4
	<i>La sesión de hoy está dedicada a realizar un examen ya previsto. (...) Ya todos los alumnos tienen una hoja fotocopiada en su mesa y están sentados individualmente. Nadie habla.</i>	23MS5
	Todos los alumnos están en silencio escribiendo.	23MS5
	Una pareja se pasa material de clase entre ellos. Lo hacen en silencio y desde su sitio.	23MS5
	Ahora la clase está en silencio.	23MS5
	Profesora sigue explicando los ejercicios en la pizarra. En este momento los alumnos mantienen silencio.	23MS6
	Ahora dice al grupo clase que les va a dictar una <i>propiedad matemática</i> . Los alumnos copian ( <i>y atienden</i> ).	23MS6
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Se consigue un instante de silencio pero uno chillá. La profesora le dice también a gritos: - ¡¡Fernando!!	23MS2

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Profesora se dirige en alto a un alumno: - ¡Fernando, si vas a empezar me lo dices! Alumno se calla inmediatamente.	23MS6
	El grupo clase habla entre sí. Profesora interrumpe y dice en voz muy alta: - ¡Silencio, quiero silencio y quiero que todos atiendan!	23MS2
	- ¡Fernando y Roberto! Ya hoy he tenido bastante -dice fuerte ( <i>la profesora</i> ) dirigiéndose hacia estos alumnos.	23MS3
	Profesora (...) les dice a los alumnos que hagan algunos ejercicios del libro de texto ( <i>en sus cuadernos</i> ) para ella ver lo que saben del tema. Alumnos protestan.	23MS6
	Dos alumnos hablan insistentemente entre ellos. Profesora dice con cara de enfado: - ¡Ay, Juan por Dios! Alumno responde: - Es que me incitan a hablar.	23MS6
	Profesora continúa explicación. Alumnos están hablando en voz alta. Profesora vuelve a pedir silencio casi gritándoles. Alumnos callan al instante pero vuelven a hablar.	23MS6
	Suena el timbre y los alumnos se levantan rápidamente de sus asientos. La profesora da un grito fuerte y les pide que se sienten de nuevo.	23MS6
Tensión encubierta	Se dirige verbalmente a un alumno y le dice en visible tono irónico: - ¿Te estás enterando?... Estoy segura que lo entiendes - ¿Quiere que lo explique? -contesta alumno- Espere que lo lea... - Ramón ¿te cambio de sitio? Si estás ahí estás trabajando y no vacilando.	23MS1
	Al pasar a otro ejercicio (...) la profesora dice: - Ese ejercicio ¿no les suena? Fue el que hicimos en clase. Julián...si lo hubieses mirado...	23MS3
	Profesora le contesta con cierto tono irónico ( <i>al alumno que estaba en pizarra</i> ): - Bueno, lo vas pensando... Así tienes algo que hacer.	23MS1
	Profesora avisa a sus alumnos que ahora va a dictar unos apuntes. Se levanta un alumno a tirar un papel a la papelería. Profesora le dice: - ¿No lo puedes tirar cuando acabe la clase? Alumno no contesta y concluye su propósito. Profesora le dirige una mirada de mal humor.	23MS1
	Ramón y David no hacen caso y recogen. Profesora se dirige en alto al primero y le dice: - Ramón, tú no eres distinto a los demás. ¿Quieres sacar la libreta? Ahora me la enseñas... Ramón no dice nada y se dirige a su mesa. Profesora le dice que se siente que ahora va a ir hacia él.	23MS1
	( <i>Profesora</i> ) de repente se gira hacia un alumno y le dice irónicamente: - ¿Qué pasa David? ¿Vas a seguir así toda la hora? ( <i>se lo dice a uno que estaba hablando</i> ) - Son unos niños chicos -contesta otra compañera - Que haya paz -dice un alumno - ¿Podemos continuar? -pregunta la profesora.	23MS2
	Se oye una voz de un alumno que dice en alto: - ¡Jodé...! Profesora se dirige hacia él. Está sentado detrás. Habla con él con gesto serio pero en voz baja.	23MS2

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta	<p>Ramón se levanta y se pone en medio de la clase sentado encima de otra mesa. Está pidiendo un pañuelo a los compañeros. Profesora no le hace caso. Ramón se suena con el pañuelo que le dejan y se dirige a la papelera. Profesora ahora le pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ramón ¿qué haces ahí?</li> <li>- Es que se me rompió el oído al sonarme</li> </ul> <p>Profesora se dirige con él a su sitio y le habla algo en flojo pero con el gesto serio. Al terminar, Ramón se pone a trabajar.</p>	23MS2
Velocidad	Continúa explicando a alumnos de la pizarra con voz alta y rápida.	23MS3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por favor, cada uno lo hace. Nos tiene que dar tiempo a hacerlo. Aunque suene el timbre, ya saben...<i>(faltan tres minutos para que toque el timbre)</i></li> </ul> <p>Varios alumnos protestan por ello.</p>	23MS4
	Continúa explicando el problema en pizarra. El ritmo de explicación es rápido.	23MS4
Omisión	<p>Profesora sigue explicando. Una alumna desde su sitio dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Señooo!...</li> </ul> <p>Profesora no contesta y sigue explicando. Alumna dice más alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Señooooo!</li> </ul> <p>Profesora sigue explicando. Alumna vuelve a decir desde su sitio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Seño, para hallar...!</li> </ul> <p>Profesora contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Espérate! -y continúa explicando el problema.</li> </ul>	23MS1
	<p>La profesora estomuda y una alumna le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesora, ¿viniste mala al Instituto?</li> </ul> <p>Profesora no le dice nada.</p>	23MS5
	Algunos alumnos de atrás intervienen para responder a las preguntas que profesora está haciendo a esta alumna. Profesora ignora.	23MS1
	Ramón, el de atrás, también contesta a algunas de las preguntas que va haciendo pero profesora ignora.	23MS1
	Otro alumno se levanta, va hacia una compañera y le coge un material que dice que es suyo. Discuten y llegan a una pequeña pelea. La profesora sigue con la misma chica de antes en su mesa e ignora la situación.	23MS2
	<p>La alumna que discutió con el compañero dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Seño, mire Fernando!</li> </ul> <p>La profesora no contesta. La alumna vuelve a repetir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Seño, mire Fernando!</li> </ul> <p>La profesora sigue explicando individualmente en la mesa de un alumno. La chica insiste de nuevo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Seño, mire Fernando!</li> </ul>	23MS2
	Dos alumnos de delante hacen pregunta. Profesora no responde.	23MS3
Favoritismo	<p>Profesora dice al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahora les dicto todo...ustedes ahora escuchen esto</li> </ul> <p>Está dibujando en la pizarra y lanzando preguntas. Interviene la mayoría de la clase pero ella se dirige visualmente a Sixto e interactúa con sus preguntas.</p>	23MS1
	David hace su pregunta relacionada con lo explicado. Profesora contesta dirigiéndole toda la explicación sólo a él. Resto de la clase habla.	23MS2
	<p>Profesora le dice (...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue tú Esther, ¿cómo sería?</li> </ul> <p>Interactúa y le lanza preguntas de aplicación y análisis que alumna va respondiendo. Algunos alumnos, pocos, también contestan a esas preguntas. Profesora no tiene en cuenta.</p>	23MS3

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Favoritismo	Profesora está hablando algo con Esther, la de delante. De repente se vuelve hacia el grupo y le pide que escuchen cómo hacer un ejemplo en el que los datos del problema se basan en el número de tiradas de pelota que pueden darse Esther y David (los alumnos de delante) entre sí. Lo explica en pizarra. Tres alumnas interactúan con ella. De vez en cuando responde uno de atrás pero profesora no tiene en cuenta.	23MS3
	Ramón le hace una pregunta sobre el problema. Le dice que se calle. Continúa interactuando con Esther.	23MS4
	Ahora les dice: - Venga, el 28... ¿quién quiere comenzar? Levantar 4 la mano. Ella se lo pide a María ( <i>está en primera fila y también levantó la mano</i> ).	23MS4
	Profesora ha revisado ( <i>sólo</i> ) las producciones de los alumnos de primera y segunda fila.	23MS6
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Humor compartido	Ahora le dice al grupo clase que no les conoce con la calculadora de cada uno y que está sorprendida ya que es la primera vez que se las deja usar. Casi todos los alumnos sonríen.	23MS5
Flexibilidad	A continuación dice ( <i>profesora</i> ): - Saquen ahora la hojita de ayer y vamos a completarla Una alumna interviene: - Yo no la tengo seño. No vine ayer. - Yo te la doy enseguidita a ti - le responde con gesto amable.	23MS3
	La alumna que terminó ( <i>es Esther</i> ) le pregunta a la profesora si puede ponerse sus auriculares con música. Profesora le contesta que "sí siempre y cuando no molestes". Alumna lo hace.	23MS5
Valoración	Un alumno de pizarra ha terminado. Profesora lee el enunciado del problema en alto. Se sitúa en la pizarra y le pregunta: - ¿Qué hiciste Sixto? ¿Cómo lo hiciste? Alumno explica. Profesora contesta: - Muy bien... Está perfecto.	23MS1
	La profesora espera a que haga el cálculo. Julián dice el resultado y profesora le contesta: "Muy bien".	23MS3
	Otro compañero contesta. Profesora le dice "muy bien".	23MS4
	Profesora sigue explicando problema y lanzando preguntas al grupo clase. Cada vez que alguno contesta bien dice "muy bien".	23MS4
	Un alumno se levanta y se dirige hacia ella para decirle si está bien lo que está haciendo. Profesora le contesta que "sí, está muy bien".	23MS5



DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	II
Curso	3º ESO
Área	Inglés

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	Un alumno le plantea otra cuestión y le dice al profesor que se la conteste en alto porque antes no lo oyó, ya que otro alumno estaba gritando.	23IS3
	Hay un grupo en las últimas filas que no está atendiendo y se dedica a hablar. Un alumno ( <i>de las primeras filas</i> ) manda a callar al grupo que está hablando: - ¡Shhhh! ¡Cállense un poquito señores!	23IS4
	De repente una alumna le dice a un chico que está detrás de ella: - ¡No me grites que no estoy sorda!	23IS5
	Los alumnos hablan entre sí. Una alumna pide a todos sus compañeros - ¡Chacho, cállense!	23IS6
	Otro alumno avisa: - ¡Profe! ¡Están cantando...! - ¡No canten!...-pide otra compañera. El profesor sigue anotando frases en la pizarra -ha puesto un total de siete- y no interviene en ninguna situación.	23IS6
Agresión	Profesor explica y los alumnos copian en sus libretas, aunque algunos alumnos ( <i>los del final del aula</i> ) se tiran cosas unos a otros desde sus sitios, gritan y se dicen palabrotas.	23IS3
	Dos alumnos interrumpen la sesión porque se están peleando e insultando, el resto del grupo-clase permanece callado. - ¡Fernando! ¡Joder! -dice de repente en voz alta una chica a un compañero. Profesor no interviene y continúa recogiendo.	23IS4 23IS5
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Profesor (...) se vuelve a dirigir verbalmente al alumno de antes, pero esta vez en español: - Mr Falcón, ¿de qué estamos hablando? El alumno no contesta. Los compañeros lo hacen por él hablando a la vez y sin orden.	23IS5
	(Profesor) dirige, en inglés, una pregunta a un alumno. Éste hace gesto de no saber. Se adelanta un compañero y dice en voz alta: - ¿Le digo lo que es?	23IS5
	Mientras lo hace, una compañera dice: - ¡Yo la segunda profe! - ¡No! ¡Yo!... -responde otra chica. Profesor no comenta nada.	23IS6

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Retención	(Profesor está diciendo) - Los libros que tienen abierto...-recuerda nuevamente el profesor- <i>Listen!</i> ... Un alumno comienza a escribir este término. Profesor se da cuenta y le dice en voz alta: - ¡Estoy diciendo que " <i>listen</i> " pero que no lo escribas! Todo el grupo clase ríe.	23IS5
	Los alumnos parece que tienen dificultades para entender. Uno de ellos expresa en voz alta: - ¿Cómo? - ¿Estás sordo? -le responde despectivamente una compañera.	23IS5
	Una alumna, desde su sitio, dice en relación a lo que se está escribiendo en la pizarra: - Está mal - Está bien -responde otra compañera.	23IS6
	- ¿Profe, está todo bien? - Todas bien menos la última -interviene una chica. - ¡Tú si que estás mal! -le responde un compañero.	23IS6
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Los alumnos, a la vez que hablan entre ellos, comienzan a hacerlo individualmente. Hay una pareja que lo hace conjuntamente.	23IS2
	Algunos de los que no tienen libro se han juntado con otros compañeros.	23IS2
	Hay un total de 18 alumnos. Hablan alto con los compañeros y están sentados casi todos ellos en parejas. Algunos se pasan material y se giran hacia los asientos de los compañeros de atrás mientras el profesor copia en la pizarra los ejercicios del examen. Se mantiene durante unos minutos esta situación.	23IS3
	Profesor va hacia su mesa y se dirige al grupo diciéndoles que va a corregir los ejercicios de gramática marcados en la sesión anterior. Alumnos no hacen caso y hablan alto, se piden material unos a otros y algunos ( <i>de la última fila</i> ) se giran hacia los asientos de los compañeros para hablar con ellos.	23IS4
	Una alumna pide permiso al profesor para salir al baño con su compañera de al lado, ya que tiene fatigas porque no ha desayunado. Profesor dice que sí. Alumnas salen del aula.	23IS4
	Uno se levanta para pedir el libro a un compañero.	23IS5
	Una chica de primera fila se ha girado hacia atrás y está explicando al compañero cómo hacer el ejercicio. Profesor no interviene.	23IS6
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Ahora profesor pregunta a los alumnos qué número de un objeto determinado se está viendo en la foto. Casi todos los alumnos responden pero otra vez son respuestas diferentes y desconectadas unas con otras.	23IS2
	Profesor vuelve a poner el casete. Al instante lo para y pregunta por el significado de un término. Varios alumnos responden, algunos con respuestas diferentes.	23IS2
	Un alumno de los que apenas participan acaba de proporcionar una solución a lo que se interroga.	23IS2
	Una alumna dice desde atrás en voz alta: - ¡Ah! Profe, la última es... Alumna la enuncia. Profesor le contesta: - Yes.	23IS5

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<p>- ¡Ya terminé! -avisa en voz alta un alumno. Profesor comienza a expresarse en inglés volviendo a repetir lo que se va a hacer, a la vez que pide al alumno que terminó que salga a la pizarra a escribir la primera frase. Alumno obedece.</p>	23IS6
	<p>Mientras lo hace, una compañera dice: - ¡Yo la segunda profe! - ¡No! ¡Yo!... -responde otra chica. Profesor no comenta nada.</p>	23IS6
	<p>Un alumno desde su sitio expresa: - ¡Profe! Le falta el signo de interrogación - Ok! -responde profesor-</p>	23IS6
	<p>Un alumno pregunta (<i>de los de delante</i>): - ¿Qué es esto? (<i>se refiere a una palabra escrita en la pizarra por el profesor</i>) Profesor se lo dice y sigue escribiendo.</p>	23IS3
	<p>Uno de los que presta atención pregunta. - ¿Qué es el complemento? Profesor le contesta.</p>	23IS3
	<p>Un alumno le plantea otra cuestión y le dice al profesor que se la conteste en alto porque antes no lo oyó, ya que otro alumno estaba gritando.</p>	23IS3
	<p>Hay un grupo en las últimas filas que no está atendiendo y se dedica a hablar. Un alumno (<i>de las primeras filas</i>) manda a callar al grupo que está hablando: - ¡Shhhh! ¡Cállense un poquito señores!</p>	23IS4
	<p>Una alumna tiene una duda de los ejercicios corregidos (<i>levanta la mano y llama al profesor</i>). Profesor va hasta su pupitre para explicársela.</p>	23IS4
	<p>Un alumno está levantando la mano porque quiere intervenir. Profesor no lo tiene en cuenta.</p>	23IS5
	<p>Profesor escribe en la pizarra <i>to blame, to punish</i>. Varios alumnos preguntan por su significado. Profesor les responde.</p>	23IS5
	<p>Un alumno formula una pregunta sobre el pasado simple y su formación. Profesor responde.</p>	23IS6
<p>Profesor borra la pizarra y repite: - Vamos a la página 112. Marquen los verbos irregulares. Vamos a jugar al bingo con los verbos irregulares pero antes hay que dominarlos - ¡Bien! ¡Vale!...Vamos a hacerlo ahora -comenta una alumna.</p>	23IS6	
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	<p>Pasados aproximadamente los tres minutos, profesor, sin hacer comentarios, vuelve a recoger los exámenes. <i>Los alumnos parece que están un poco desconcertados; no se aclaran mucho con lo que había que hacer.</i></p>	23IS1
	<p>(Profesor dice) - ¿Dónde está tomada? ¿Cuántos chicos hay? Varios alumnos desde su sitio dan una respuesta en voz alta pero diciendo cada uno una cosa diferente y sin mantener un mínimo de conexión una intervención con otra.</p>	23IS2
	<p>Ahora les pide a los alumnos que copien el vocabulario en la libreta. Una alumna pregunta: - ¿Sin saber lo que es? - Llevan viéndolo aquí todo el tiempo -contesta el profesor.</p>	23IS2
	<p>Ahora profesor pregunta a los alumnos qué número de un objeto determinado se está viendo en la foto. Casi todos los alumnos responden pero otra vez son respuestas diferentes y desconectadas unas con otras.</p>	23IS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	<p>(Profesor) se vuelve al grupo clase y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copien y respondan a la pregunta "¿cuántas están usando?"</li> </ul> <p>Varios alumnos dan en voz alta la contestación a la pregunta que ha dicho. Pero cada uno proporciona una información diferente y sin guardar un orden en la intervención.</p>	23IS2
	<p>En este momento profesor apaga el casete y plantea varias interrogantes a los alumnos sobre lo oído. Nuevamente el grupo contesta desordenadamente proporcionando cada uno una respuesta diferente.</p>	23IS2
	<p>Él no hace comentarios a lo expuesto y vuelve a poner la audición. Se repite el proceso anterior: se oye durante unos instantes y luego interroga sobre lo oído, interviniendo el grupo y el profesor de la misma forma de antes: sin orden y cada uno diciendo una cosa diferente.</p>	23IS2
	<p>Al instante vuelve a parar y esta vez sí hace preguntas. Las respuestas siguen el desorden de las otras veces.</p>	23IS2
	<p>Profesor vuelve a poner el casete. Al instante lo para y pregunta por el significado de un término. Varios alumnos responden, algunos con respuestas diferentes.</p>	23IS2
	<p>Ahora profesor, con el libro delante, comienza a plantear en alto las preguntas que figuran ahí en relación con el fragmento oído. Van contestando los de siempre. Al no ser correctas, profesor repite varias veces la pregunta.</p>	23IS2
	<p>De repente dice el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que están diciendo no tiene que ver con el texto, por lo que no han entendido nada...</li> </ul> <p>Nadie hace comentarios.</p>	23IS2
	<p>Profesor, mientras escribe en pizarra, pregunta al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué son?</li> <li>- Pronombres personales -contesta un alumno.</li> </ul> <p>Profesor no hace comentario y pide que miren el libro.</p>	23IS2
	<p>Se repite el proceso de preguntar al grupo y ellos contestar de la forma antes descrita (<i>sólo unos cuantos, desordenadamente y con respuestas diferentes</i>).</p>	23IS2
	<p>Sin nombrar a los alumnos por su nombre dirige una primera pregunta a un alumno. Profesor no valora lo aportado y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos creen que está mal esa respuesta?</li> </ul> <p>Tres alumnos levantan el dedo. Profesor les dice que "¿por qué?". Alumnos responden de manera diferente. Profesor no comenta respuesta y retoma la pregunta de nuevo. Ahora dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es bueno que recuerden que estamos en el presente, no en el pasado.</li> </ul>	23IS2
	<p>Al finalizar la explicación, profesor se da cuenta de que cometió un fallo en un ejercicio hecho en la pizarra, sin embargo los alumnos lo han copiado y no se han dado cuenta.</p>	23IS3
	<p>Va intercalando preguntas a los alumnos, aunque muchas veces éstos no saben cómo contestarlas.</p>	23IS3
	<p>El profesor después de hacer varias preguntas sobre el tema en cuestión (...) y no encontrar respuesta por parte de los alumnos, les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se enteraron de nada de la clase de ayer.</li> </ul>	23IS4
	<p>Profesor (...) se vuelve a dirigir verbalmente al alumno de antes, pero esta vez en español:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mr Falcón, ¿de qué estamos hablando?</li> </ul> <p>El alumno no contesta. Los compañeros lo hacen por él hablando a la vez y sin orden.</p> <p>Profesor dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Only you.</li> <li>- No sé, profe.</li> </ul>	23IS5
	<p>Profesor (...) pregunta lo mismo a otro alumno. Éste responde en español pero no lo hace correctamente.</p>	23IS5



Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Un alumno dice de repente: - ¿Cómo era eso de noticia? - <i>Headcines</i> -contesta con voz paciente el profesor. - ¿Noticias son? -interviene otro alumno. - No son noticias, son titulares -puntualiza ahora el profesor a la vez que añade en inglés que escuchen y se concentren.	23IS5
	Profesor apaga la audición y le anuncia al grupo clase que cierren el libro. Alumnos obedecen. Profesor les dice en inglés que deben recordar lo que se ha oído. Pregunta: - ¿Cómo se llamaba la señorita? Tres alumnos a la vez intervienen pero lo hacen incorrectamente. El resto habla entre sí.	23IS5
	Profesor (...) ahora les pregunta: - ¿Qué verbos son esos? ¿Cuántos han subrayado hasta ahora? Los alumnos responden sin guardar orden en las intervenciones. Cada uno dice una cosa.	23IS5
	(Profesor está diciendo) - Los libros que tienen abierto...-recuerda nuevamente el profesor- <i>Listen!</i> ... Un alumno comienza a escribir este término. Profesor se da cuenta y le dice en voz alta: - ¡Estoy diciendo que " <i>listen</i> " pero que no lo escribas! Todo el grupo clase ríe.	23IS5
	Los alumnos parece que tienen dificultades para entender. Uno de ellos expresa en voz alta: - ¿Cómo? - ¿Está sordos? -le responde despectivamente una compañera.	23IS5
	Ahora casi todos los alumnos están en silencio y hacen anotaciones en sus cuadernos conforme van oyendo. Surgen dos preguntas simultáneas por parte de dos alumnos: - ¿Qué? - ¿Qué es eso? Profesor contesta a ésta última: - Lo buscaron en la lista de verbos irregulares...	23IS5
	Los alumnos siguen preguntando de manera desordenada. Parece, por el tipo de preguntas que realizan, que no comprenden bien lo que oyen.	23IS5
	Profesor añade: - Volvemos a leer todo el dictado. <i>Listen!</i> ... ¿La palabra "ruido" que pusimos antes le están sacando mucho partido?... Mr. Falcón: <i>noise!</i> ...Ahora oímos. No abran el libro. - ¿Hay que seguir copiando? -pregunta un alumno. Profesor no da respuesta.	23IS5
	Otro alumno cuestiona si al comienzo de la audición se está refiriendo a un término u otro. Profesor responde: - Escucha la cinta. Para eso la estoy poniendo varias veces. Se trata de que ustedes escuchen.	23IS5
Ausencia respuesta	Profesor comienza a explicar la sesión de hoy. (...) Intercala algunas preguntas. Los alumnos no contestan.	23IS3
	Profesor hace de vez en cuando preguntas como ( <i>Su tono de voz es muy alto, ya que los alumnos también hablan alto</i> ): - ¿Cómo se cambia la frase a interrogativa? Alumnos no contestan. Profesor lo hace por ellos poniendo un gesto de incompreensión.	23IS4

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	Profesor pregunta a todo el grupo-clase: - ¿Entienden los tres cuadros? Alumnos no contestan.	23IS4
	Después de un minuto profesor dice: - Ahora cierren el libro. Profesor pregunta a un alumno ( <i>que estaba hablando</i> ): - ¿Qué subrayamos? Alumno no contesta.	23IS4
	Profesor dice: - Lo pone en el libro. Estamos aprendiendo a usar la lógica. Alumno no dice nada.	23IS4
	Profesor sigue diciendo lo que los alumnos han de subrayar. Alumnos siguen hablando alto. Profesor dice en tono alto: - No sé si estamos yendo muy rápido. Alumnos no hacen caso.	23IS4
	<i>(Profesor)</i> dirige, en inglés, una pregunta a un alumno. Éste hace gesto de no saber.	23IS4
Participación limitada	En varias ocasiones, mientras explica el examen y la forma de hacerlo, emite frases que deja sin terminar invitando a los alumnos a que las concluyan. Responden pocos.	23IS5
	Profesor se dirige ahora en español y les dice: - Cierren el libro ¿Qué vieron en la foto? Una alumna ( <i>solamente</i> ) proporciona una respuesta. Profesor responde "Bien".	23IS1
	Ahora lo ha vuelto a poner y ha hecho una pausa sin hacer preguntas. Le dice al alumnado, en inglés, si tienen alguna dificultad para entender. Sólo algunos alumnos le responden diciendo que no y él vuelve a accionar el aparato.	23IS2
	Profesor se dirige a pizarra (...) Hace unas anotaciones y pregunta: - ¿Qué creen que hago? ¿Por qué? <i>(Sólo)</i> Dos alumnos le dan la respuesta adecuada y él responde: - Efectivamente...	23IS2
	Continúa con una explicación haciendo referencia al libro de texto. Algunos alumnos están en silencio y parece que atienden y otros hablan entre ellos.	23IS2
	Ahora profesor, con el libro delante, comienza a plantear en alto las preguntas que figuran ahí en relación con el fragmento oído. Van contestando los de siempre. Al no ser correctas, profesor repite varias veces la pregunta.	23IS2
	Profesor anuncia. - Ahora entramos en el punto gramatical tres. ¿Cuál vamos a ver? Una alumna ( <i>solamente</i> ) da la respuesta correcta.	23IS2
	Profesor comienza a plasmar en pizarra un resumen con los tiempos verbales. Se supone que los alumnos deben copiarlo. Algunos lo hacen y otros hablan entre sí.	23IS2
	Se repite el proceso de preguntar al grupo y ellos contestar de la forma antes descrita ( <i>sólo unos cuantos, desordenadamente y con respuestas diferentes</i> ).	23IS2
	Algunos alumnos escriben y la mayoría habla en voz alta.	23IS2
	Ahora interviene un alumno correctamente.	23IS6
	La dinámica de respuestas es la misma de siempre. Los que intervienen más, son un chico de delante y una chica que está sentada detrás.	23IS6
	Pasados muy pocos minutos, profesor da la respuesta correcta al ejercicio. Pocos alumnos están atendiendo.	23IS2
Mientras el profesor corrige los ejercicios en la pizarra, casi ninguno atiende.	23IS3	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Profesor lo dice y solamente dos o tres alumnos ( <i>los que estaban atendiendo</i> ) lo corrigen en sus libretas.	23IS3
	Profesor va hacia la pizarra a escribir los ejercicios mientras los alumnos los copian y se supone que están corrigiéndolo en sus libretas ( <i>no todos los alumnos están haciéndolo</i> ).	23IS4
	Profesor comunica ahora: - Abran el libro por la página que pone la lista de verbos irregulares (...) Alumnos no hacen caso ( <i>sólo dos de la primera fila</i> ).	23IS4
	Ha puesto el casete. Lo para a los pocos minutos. Enuncia preguntas al grupo clase en inglés. Un alumno responde. El resto habla.	23IS5
	Se repite dos veces más el proceso de encender y apagar el casete, preguntar y la intervención del mismo alumno.	23IS5
	Él sigue explicando lo que hay que hacer. Algunos alumnos están haciendo la tarea propuesta. Otros no.	23IS5
	Les pide que copien esas palabras. Repite nuevamente su significado. Unos alumnos han obedecido. Otros no copian nada y siguen hablando en voz alta.	23IS5
	Hace una pregunta al alumnado. Responde el mismo alumno que antes intervino varias veces.	23IS6
	Profesor (...) sigue planteando cuestiones. Algunos alumnos aisladamente responden. Otros hablan en voz alta.	23IS6
	(Profesor) propone: - Subrayen verbos en pasado irregulares Algunos alumnos comienzan a hacerlo. Otros hablan.	23IS6
	Acciona el aparato. Los alumnos hablan en voz alta. Pasan unos instantes y lo para. Comienza a traducir términos que se han oído. Tres alumnos participan con el profesor traduciendo también espontáneamente algunos términos. El resto de los compañeros sigue hablando en voz alta.	23IS6
	Algunos alumnos siguen hablando pero otros han comenzado a copiar en sus libretas. Hay uno que está canturreando en voz alta.	23IS6
	Va leyendo las frases escritas a la vez que lanza preguntas cortas al grupo clase. Responden algunos alumnos.	23IS6
	Al llegar a una de ellas pregunta: - ¿Cuántos tienen mal ésta? ¿Cómo lo hicieron? Una alumna interviene y da respuesta ( <i>el resto no atiende</i> )	23IS6
	En la quinta frase cuestiona al grupo clase: - ¿Está bien la frase quinta? Algunos alumnos contestan que sí.	23IS6
	Profesor pasa a explicar el proceso de cómo tenía que hacerse. Al concluir pregunta: - ¿Alguien hizo mal la frase quinta? Dos alumnos verbalizan en alto cómo la hicieron ellos.	23IS6
Ahora pregunta: - ¿Cuántos tuvieron la frase bien? Pocos alumnos levantan el dedo. Profesor vuelve a consultar: - ¿Cuántos mal? Son también pocos los alumnos que levantan la mano.	23IS6	
Profesor (...) hace preguntas concretas a partir de lo que se está escribiendo. Van contestando cuatro alumnos. El resto habla entre sí.	23IS6	
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	En el aula hay 14 alumnos sentados individualmente. Están hablando entre ellos en voz alta.	23IS1

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Profesor está diciéndoles que tienen tres minutos para corregir su ejercicio con el libro delante. Los alumnos hablan entre ellos en voz alta. Profesor vuelve a decir que sólo disponen de tres minutos para corregirlo. Los alumnos no hacen comentario a ello y mientras van mirando el libro y el ejercicio, hablan en voz alta.	23IS1
	Ahora profesor se dirige al grupo clase en inglés y comienza a decirles qué es lo que van a hacer del libro y por la página que deben abrirlo. La mayoría habla entre sí en voz alta.	23IS2
	Profesor se dirige a pizarra (...) y repite (...) lo que hay que hacer (...) Alumnos están siguiendo lo que dice pero continúan hablando entre ellos en voz alta.	23IS2
	El resto de los compañeros está hablando entre sí en voz muy alta.	23IS2
	<i>(Profesor dice)</i> - ¿Dónde está tomada? ¿Cuántos chicos hay? Varios alumnos desde su sitio dan una respuesta en voz alta pero diciendo cada uno una cosa diferente y sin mantener un mínimo de conexión una intervención con otra.	23IS2
	<i>(Profesor)</i> se vuelve al grupo clase y les dice: - Copien y respondan a la pregunta "¿cuántas están usando?" Varios alumnos dan en voz alta la contestación a la pregunta que ha dicho. Pero cada uno proporciona una información diferente y sin guardar un orden en la intervención.	23IS2
	En este momento profesor apaga el casete y plantea varias interrogantes a los alumnos sobre lo oído. Nuevamente el grupo contesta desordenadamente proporcionando cada uno una respuesta diferente.	23IS2
	Él no hace comentarios a lo expuesto y vuelve a poner la audición. Se repite el proceso anterior: se oye durante unos instantes y luego interroga sobre lo oído, interviniendo el grupo y el profesor de la misma forma de antes: sin orden y cada uno diciendo una cosa diferente.	23IS2
	Al instante vuelve a parar y esta vez sí hace preguntas. Las respuestas siguen el desorden de las otras veces.	23IS2
	Profesor recuerda a los alumnos la página del libro que están haciendo. Está explicando lo que hay que hacer. Algunos alumnos están todavía buscando la página. Otros hablan entre ellos.	23IS2
	Ahora está explicando cómo se debe hacer el otro ejercicio. Los alumnos hablan entre sí en voz alta. Les dice que pueden hacerlo en los dos minutos que quedan.	23IS2
	Algunos alumnos escriben y la mayoría habla en voz alta.	23IS2
	Hay un total de 18 alumnos. Hablan alto con los compañeros y están sentados casi todos ellos en parejas. Algunos se pasan material y se giran hacia los asientos de los compañeros de atrás mientras el profesor copia en la pizarra los ejercicios del examen. Se mantiene durante unos minutos esta situación.	23IS3
	Profesor comienza ahora a explicar cómo deberían haber hecho cada frase. <i>El tono de voz es medio, a pesar de que los alumnos hablan muy alto entre ellos. Casi nadie le atiende.</i>	23IS3
	Mientras el profesor corrige los ejercicios en la pizarra, casi ninguno atiende. Han vuelto a hablar muy alto, principalmente los situados al final del aula, y no se enteran de lo que el profesor hace ( <i>el ambiente está muy alterado</i> ).	23IS3
	Profesor deja la corrección del examen y pasa a decir las notas de los alumnos. Los alumnos siguen hablando entre ellos en voz alta.	23IS3
	Profesor se dirige a pizarra y comienza a recordar lo que se hizo la semana anterior en forma de resumen (...) Mientras el profesor habla, los alumnos copian en sus libretas, hablan muy alto entre ellos, se piden material.	23IS3
	Profesor sigue explicando oralmente. Los mismos alumnos siguen hablando entre sí en voz alta. Profesor los ignora y sigue hablando.	23IS3
Es ahora un alumno de detrás el que plantea una pregunta. Profesor no atiende. Casi todos los alumnos hablan entre sí.	23IS3	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Profesor retoma la explicación. Los alumnos también vuelven a hablar entre ellos. <i>El ambiente está alterado.</i>	23IS3
	Profesor explica y los alumnos copian en sus libretas, aunque algunos alumnos ( <i>los del final del aula</i> ) se tiran cosas unos a otros desde sus sitios, gritan y se dicen palabrotas.	23IS3
	Alumnos siguen hablando a la vez que el profesor. Casi nadie le atiende ( <i>el ambiente es alterado</i> ).	23IS3
	Profesor va hacia su mesa y se dirige al grupo diciéndoles que va a corregir los ejercicios de gramática marcados en la sesión anterior. Alumnos no hacen caso y hablan alto, se piden material unos a otros y algunos ( <i>de la última fila</i> ) se giran hacia los asientos de los compañeros para hablar con ellos.	23IS4
	Los alumnos no hacen caso y siguen hablando alto ( <i>el ambiente está muy alterado</i> ).	23IS4
	Varios alumnos se ponen con sus compañeros ya que no tienen libro de texto. Profesor los ve y dice: - Paso olímpicamente de los que no tienen libro, a estas alturas ( <i>estamos en Marzo</i> ), ya es cosa de ustedes. Alumnos no hacen caso y se ponen a hablar.	23IS4
	Profesor sigue diciendo lo que los alumnos han de subrayar. Alumnos siguen hablando alto. Profesor dice en tono alto: - No sé si estamos yendo muy rápido. Alumnos no hacen caso.	23IS4
	Profesor hace recomendaciones de desayunar al grupo-clase, ya que si no lo hacen, puede que les den fatigas a lo largo de la mañana. Los alumnos no le hacen caso. Hablan en voz muy alta haciendo comentarios sobre cómo iba la compañera que marchó del aula. Algunos se levantan de su sitio.	23IS4
	Un alumno dice de repente en alto: - ¿Qué fecha es hoy? El resto de los compañeros habla entre sí. Hay tres chicos que hablan en voz muy alta. Profesor le dice al alumno anterior: - <i>Mr Falcón! Listen! Listen! ...</i> Los compañeros siguen hablando.	23IS5
	El resto de los alumnos hablan entre sí en voz muy alta.	23IS5
	Ahora el profesor indica a los alumnos que abran el libro por una página determinada. Casi todos los alumnos están hablando entre ellos.	23IS5
	Profesor vuelve a repetir que lo de la pizarra no hace falta copiarlo, que sólo era para recordar las estaciones. Los alumnos están hablando entre sí.	23IS5
	Ahora se dirige a pizarra y pide en inglés que copien el término <i>headcines</i> . Explica su significado. Los alumnos escriben el término pero no paran de hablar entre ellos.	23IS5
	Acciona el casete. Lo apaga al instante. Casi todos los alumnos hablan entre sí.	23IS5
	Profesor pone otra vez en marcha el casete. Vuelve a apagarlo rápidamente. Les pide a los alumnos que lean el título de una página del libro. Éstos no parecen atender demasiado. Todos están hablando de otras cosas con los compañeros cercanos.	23IS5
	La mayoría de los alumnos habla entre ellos. Profesor vuelve a solicitarles que lean el libro pero no le hacen caso.	23IS5
Ha puesto el casete. Lo para a los pocos minutos. Enuncia preguntas al grupo clase en inglés. Un alumno responde. El resto habla.	23IS5	
Profesor expresa: - Bien, el viernes estuvimos marcando una serie de verbos irregulares. Ahora deben localizar un verbo que ha aparecido... Profesor recuerda de qué verbo se trata. Lo repite varias veces. Los alumnos hablan entre sí.	23IS5	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Les pide que copien esas palabras. Repite nuevamente su significado. Unos alumnos han obedecido. Otros no copian nada y siguen hablando en voz alta.	23IS5
	Profesor vuelve a coger el libro y a seguir explicando aspectos que se han oído (...) Su ritmo de habla está siendo muy rápido. Los alumnos no están en silencio.	23IS5
	Profesor (...) sigue planteando cuestiones. Algunos alumnos aisladamente responden. Otros hablan en voz alta.	23IS6
	Profesor anuncia otra vez a los alumnos que van a oír la segunda noticia. Pone el casete. Casi todos los alumnos están hablando en alto.	23IS5
	Al instante lo detiene y propone: - Subrayen verbos en pasado irregulares. Algunos alumnos comienzan a hacerlo. Otros hablan ( <i>muy alto</i> ).	23IS5
	Profesor (...) ahora les pregunta: - ¿Qué verbos son esos? ¿Cuántos han subrayado hasta ahora? Los alumnos responden sin guardar orden en las intervenciones. Cada uno dice una cosa.	23IS5
	Acciona el aparato. Los alumnos hablan en voz alta. Pasan unos instantes y lo para. Comienza a traducir términos que se han oído. Tres alumnos participan con el profesor traduciendo también espontáneamente algunos términos. El resto de los compañeros sigue hablando en voz alta.	23IS5
	Un grupo de alumnos comienza a reírse entre sí. Profesor no interviene y continúa en la tarea anterior.	23IS5
	Los alumnos siguen preguntando de manera desordenada. Parece, por el tipo de preguntas que realizan, que no comprenden bien lo que oyen.	23IS5
	Profesor vuelve a intervenir: - Ahora hacen lo siguiente... No hemos terminado. Ponen el título debajo del dictado. - ¡¡Julián!! ¿Me puedes pasar el tipex que hace una hora que estoy esperando? – dice en voz alta un alumno de repente. Profesor no hace comentario a ello.	23IS5
	Cuatro de ellos están hablando en voz muy alta.	23IS6
	Profesor se dirige a la pizarra y escribe la fecha. Se gira hacia el grupo clase y le repite: - Lean la formación gramatical del pasado simple. Estamos sobre el pasado simple. Los alumnos están ahora hablando. Algunos ríen entre ellos.	23IS6
	Ahora se dirige a la pizarra y desde allí anuncia: - Vayan al apartado de ejercicios de la libreta y pongan dos columnas así Los alumnos hablan entre ellos en voz alta y no le hacen mucho caso.	23IS6
	Todos los alumnos hacen anotaciones en sus libretas individualmente. Uno de ellos ha comenzado a cantar. Otro se echa a reír de forma exagerada. Profesor no interviene.	23IS6
	Dos alumnos se están pasando material tirándolo por el aire de una esquina a otra.	23IS6
	Casi todos los alumnos están hablando en voz alta.	23IS6
Se dirige a la pizarra y escribe el término <i>Practice 2</i> . Todos los alumnos hablan en voz alta entre ellos.	23IS6	
Profesor anuncia ahora: - Voy poniendo otra cosa en la pizarra pero no lo copien ahora. Esto que voy poniendo ahora en la pizarra, no lo copien ahora. Casi todos los alumnos vuelven a hablar entre ellos ( <i>en voz muy alta</i> )	23IS6	
Profesor vuelve a explicar el procedimiento para realizar este ejercicio. Él mismo va verbalizando y realizando un ejemplo. Mientras, el grupo clase habla en voz alta.	23IS6	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Profesor no hace ningún comentario. Insiste en la página del libro de donde deben buscar la información. Casi todos los alumnos están hablando en voz alta.	23IS6
	Profesor (...) hace preguntas concretas a partir de lo que se está escribiendo. Van contestando cuatro alumnos. El resto habla entre sí.	23IS6
Rol independiente	Profesor les pide que abran el libro y vuelve a dar a cada alumno su ejercicio. Uno de ellos no tiene libro. Profesor no le dice nada y queda inactiva observando lo que sucede en el aula.	23IS1
	Dos alumnos quedan sin hacer nada.	23IS2
	Un alumno de la última fila no tiene libro de texto, aunque tampoco se pone con nadie que lo tenga, se pasa todo el tiempo de brazos cruzados.	23IS4
	De repente, dos alumnas se han levantado y han salido del aula. Nadie comenta nada y profesor sigue corrigiendo.	23IS6
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesor está comunicando (...) las instrucciones para hacer el examen. Los alumnos siguen atentos y nadie plantea ninguna pregunta.	23IS1
	Profesor ha terminado de revisar los cuadernos. Los alumnos siguen haciendo el examen en silencio.	23IS1
	Los alumnos comienzan a copiar individualmente el vocabulario.	23IS2
	Los alumnos siguen copiando en la libreta. Nadie pregunta nada.	23IS2
	Ahora profesor coge un casete y manifiesta: - Oímos el texto del diario de Ana. Acciona el aparato. Se oye un texto en inglés. Los alumnos están en silencio y leen en su libro.	23IS2
	Profesor dice al grupo-clase que subrayen del libro de texto lo que él dice. La mayoría de los alumnos lo hace.	23IS4
	Profesor no dice nada y sigue explicando (...) Todos los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos.	23IS4
	Profesor va a la pizarra, escribe dos oraciones en inglés y dice: - A ver si pueden resolver ustedes estas dos frases. Alumnos hablan entre ellos, pero la mayoría está haciendo lo que marcó el profesor en la pizarra.	23IS4
	Profesor deja pasar unos minutos y corrige las frases de la pizarra: - Esto es Sujeto + Verbo en pasado + Complemento. Alumnos las copian en sus cuadernos.	23IS4
	Vuelve a poner el casete. Ahora la mayoría de los alumnos están escuchando y siguiendo la lectura del libro.	23IS5
	Ahora se dirige al grupo clase y les comunica: - Todos separados y hacemos un dictado sobre esta noticia. Los alumnos obedecen.	23IS5
	Ahora casi todos los alumnos están en silencio y hacen anotaciones en sus cuadernos conforme van oyendo.	23IS5
	Continúa el proceso anterior de casete y repetición de frases. Los alumnos están en silencio.	23IS5
	Profesor comunica: - Bien. Subrayen los verbos que creen que están en pasado y que han oído tres veces en el casete. Mientras lo hacen, vuelvo a poner la noticia. <i>Difficulties?</i> El grupo clase (...) comienzan a hacer anotaciones.	23IS5
	Profesor: - Durante dos o tres minutos lean lo que copiaron porque luego van a hacer unas frases en presente y lo pasarán a pasado. Sólo tienen que leer. La mayoría de los alumnos comienzan a hacerlo.	23IS6

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Nadie comenta nada. Ya hay silencio. Profesor inicia la selección de frases con la que van a trabajar. Está escribiéndolas en la pizarra.	23IS5
	Los alumnos están en silencio copiando.	23IS5
	Los alumnos están escribiendo y en silencio.	23IS6
	Los alumnos están ahora en silencio y copian en sus libretas lo que se está plasmando en pizarra.	23IS6
	Todos los alumnos están copiando de la pizarra.	23IS6
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Ahora profesor entrega nuevamente los ejercicios pero advierte al grupo que lo que van a mirar ahora es cómo lo han hecho los compañeros. (...) Un alumno hace un comentario de protesta y cuestiona al profesor qué es lo que están haciendo con tanto quitar y entregar el examen. Profesor no responde.	23IS1
	Profesor detiene la explicación y hace una reprimenda verbal para que se callen.	23IS3
	Un alumno pide permiso para ir al baño. Profesor se sienta en su sitio y dice con voz de enfado a todos los alumnos: - ¡Están constantemente pidiendo ir al baño, ya está bien! Alumnos no dicen más de ir al baño.	23IS4
Tensión encubierta	- ¿Cuántos no tienen libro hoy? Seis alumnos levantan la mano. Profesor comenta: - Bien... ¿creen que hay que traerlo? ( <i>le sale un tono irónico</i> ) Unos responden que sí y otros responden que no.	23IS2
	Profesor contesta gritando y sigue copiando en la pizarra su explicación ( <i>El profesor mira constantemente la hora. Los alumnos lo ven y hacen lo mismo</i> )	23IS3
	Profesor hace de vez en cuando preguntas como ( <i>Su tono de voz es muy alto, ya que los alumnos también hablan alto</i> ): - ¿Cómo se cambia la frase a interrogativa? Alumnos no contestan. Profesor lo hace por ellos poniendo un gesto de incompreensión.	23IS4
	Ahora profesor se dirige a los alumnos y les dice: - Si me hubiera dedicado a llamarles la atención a cada uno de ustedes cada dos segundos, no hubiéramos terminado este bloque. Alumnos lo miran y sonríen.	23IS3
	Profesor marca actividades del libro de texto para la siguiente sesión. Al hacerlo comenta: - Se dice que hay que potenciar los idiomas modernos, y lo hacen quitando de cinco horas a tres. Bueno, esto es un paréntesis que seguramente no habrán entendido. ¡Seguimos! Alumnos no dicen nada.	23IS4
	( <i>Profesor</i> ) Comunica a los alumnos en un tono seco: - Les digo que estoy haciendo un anecdotario de 3º A sobre lo que dicen para luego leerlo. Nadie hace comentarios.	23IS5
	Profesor, parece que por el tipo de respuestas que están comunicando los alumnos ( <i>la mayoría son incorrectas</i> ), afirma con cierta ironía: - Yo normalmente suelo hacer preguntas lógicas. Nadie hace alusión a lo expuesto.	23IS5
	- ¿Cuál es el título? ¿El de la izquierda o derecha? -pregunta un alumno- - No. A esa profundidad no puedo contestar. Es como si no se hubiesen enterado en los cincuenta minutos que han estado escuchando -responde irónicamente el profesor.	23IS6



Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Tensión encubierta	Los alumnos hablan entre ellos. Profesor comienza a recoger las producciones de los alumnos a la vez que añade en un gesto serio: - Hay una película que se llama "Misión Imposible" que podemos relacionar con la clase.	23IS6
	Profesor vuelve a la pizarra y escribe el término <i>Practice</i> . - Van a consultar lo que quieren -les anuncia nuevamente el profesor. - ¿No se puede mirar la libreta? -pregunta un alumno. - Que sí... -le responde un compañero. - Bien, tendremos que hablar en otro idioma -anuncia el profesor irónicamente a la vez que insiste en el mensaje de antes pero esta vez en inglés.	23IS6
	Profesor (...) comenta en un tono seco: - Podríamos sacar el vídeo y ver esto. Si no lo hacemos es porque está ocupado y porque ustedes un día armaron un follón que ya nunca más fuimos. Los alumnos no dicen nada al respecto y copian el ejercicio que hay que hacer.	23IS6
Velocidad	Profesor les está metiendo prisa volviéndoles a decir que sólo tienen tres minutos para corregirlo.	23IS1
	Profesor manda ahora a hacer unos ejercicios del libro en dos minutos. Advierte que es sólo lo que se ha visto.	23IS2
	Profesor interviene: - Recuerden que se hace sólo en un minuto...	23IS2
	Pasados muy pocos minutos, profesor da la respuesta correcta al ejercicio. Pocos alumnos están atendiendo.	23IS2
	Profesor continúa hablando: - Después de todo esto les digo lo que hacemos. Ante tres textos del periódico, entenderías y ponerles el título En ese momento acciona el casete. A los pocos segundos lo apaga. ( <i>casi no se ha oído la información</i> ) Un alumno comenta: - ¿Qué dijo?	23IS5
	Profesor pone otra vez en marcha el casete. Vuelve a apagarlo rápidamente. Les pide a los alumnos que lean el título de una página del libro. Éstos no parecen atender demasiado. Todos están hablando de otras cosas con los compañeros cercanos.	23IS5
	Profesor sigue la explicación del significado de lo que se oyó. Ha vuelto a encender el casete. Se repite el proceso de apagar rápido.	23IS5
	Profesor vuelve a coger el libro y a seguir explicando aspectos que se han oído (...) Su ritmo de habla está siendo muy rápido. Los alumnos no están en silencio.	23IS5
Acciona el casete. Lo apaga al instante. Casi todos los alumnos hablan entre sí.	23IS5	
Omisión	Ahora profesor entrega nuevamente los ejercicios pero advierte al grupo que lo que van a mirar ahora es cómo lo han hecho los compañeros. (...) Un alumno hace un comentario de protesta y cuestiona al profesor qué es lo que están haciendo con tanto quitar y entregar el examen. Profesor no responde.	23IS1
	Una alumna pregunta en voz alta por el significado de un término en inglés que figura en el tema que están viendo. Profesor no da respuesta y continúa el discurso.	23IS2
	Es ahora un alumno de detrás el que plantea una pregunta. Profesor no atiende.	23IS3
	Profesor asiente con la cabeza y sigue escribiendo en la pizarra. Un alumno hace una pregunta. Profesor lo ignora y prosigue con la corrección de los ejercicios en la pizarra.	23IS4
	Varios alumnos se ponen con sus compañeros ya que no tienen libro de texto. Profesor los ve y dice: - Paso olímpicamente de los que no tienen libro, a estas alturas ( <i>estamos en Marzo</i> ), ya es cosa de ustedes. Alumnos no hacen caso y se ponen a hablar.	23IS4

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Omisión	Profesor acciona el cassette. Lo apaga al instante y repite la frase que se ha oído. Un alumno dice: - ¡Profe, profe...! Profesor no atiende llamada y repite nuevamente la frase.	23IS6
	Profesor añade: - Volvemos a leer todo el dictado. <i>Listen!</i> ... ¿La palabra "ruido" que pusimos antes le están sacando mucho partido?... Mr. Falcón: <i>noise</i> ... Ahora oímos. No abran el libro. - ¿Hay que seguir copiando? –pregunta un alumno- Profesor no da respuesta.	23IS6
	Un alumno dice en voz alta: - ¿Qué dice ahí profe? Profesor no atiende a la pregunta y sigue escribiendo.	23IS6
	Otro alumno avisa: - ¡Profe! ¡Están cantando...! - ¡No canten!...-pide otra compañera- El profesor sigue anotando frases en la pizarra -ha puesto un total de siete- y no interviene en ninguna situación.	23IS6
	Ahora profesor entrega nuevamente los ejercicios pero advierte al grupo que lo que van a mirar ahora es cómo lo han hecho los compañeros. (...) Un alumno hace un comentario de protesta y cuestiona al profesor qué es lo que están haciendo con tanto quitar y entregar el examen. Profesor no responde.	23IS1
	Una alumna pregunta en voz alta por el significado de un término en inglés que figura en el tema que están viendo. Profesor no da respuesta y continúa el discurso.	23IS2
	Es ahora un alumno de detrás el que plantea una pregunta. Profesor no atiende.	23IS3
Favoritismo	Se dirige ahora a un alumno de primera fila ( <i>aunque otros alumnos también le han hecho preguntas</i> ) y comienza a interactuar verbalmente con él a la vez que le señala un aspecto de su producción. Concluye y continúa la dinámica anterior.	23IS5
	Profesor no responde a todas ellas ( <i>las preguntas</i> ). Lo está haciendo ahora a una.	23IS5
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor hace recomendaciones de desayunar al grupo-clase, ya que si no lo hacen, puede que les den fatigas a lo largo de la mañana.	23IS4
Valoración	Profesor se dirige ahora en español y les dice: - Cierren el libro ¿Qué vieron en la foto? Una alumna proporciona una respuesta. Profesor responde "Bien".	23IS2
	Profesor se dirige a pizarra (...) Hace unas anotaciones y pregunta: - ¿Qué creen que hago? ¿Por qué? Dos alumnos le dan la respuesta adecuada y él responde: - Efectivamente...	23IS2
	Profesor anuncia. - Ahora entramos en el punto gramatical tres. ¿Cuál vamos a ver? Una alumna da la respuesta correcta. Profesor le dice "bien" y repite lo que ésta ha expresado.	23IS2
	Profesor (...) pregunta: - ¿Después de los titulares qué suele aparecer? Una alumna proporciona una respuesta. Profesor le expresa un "Bien".	23IS5
	Sigue el proceso sin parar. Conforme revisa cada frase anuncia: Ok! ¡Correcta!	23IS6

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Al llegar a una de ellas pregunta: - ¿Cuántos tienen mal ésta? ¿Cómo lo hicieron? Una alumna interviene y da respuesta. Profesor le responde con un "ok" y continúa la revisión.	23IS6
Diversificación	Mientras se están realizando estas actividades con todo el grupo, unos pocos alumnos están en silencio escribiendo. Lo llevan haciendo durante toda la sesión. <i>Suponemos que es el examen que no hicieron el otro día.</i>	23IS2

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
<b>Centro</b>	II
<b>Curso</b>	3º ESO
<b>Área</b>	Música

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Incordio	<p>Esther hace un pequeño comentario a un chico de al lado. Profesor le advierte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esther, calladita.</li> <li>- ¡Chaaaacho! -dice ella.</li> <li>- ¡Shhhh! -piden varios alumnos a la vez.</li> <li>- ¡Péguele un cogotazo señorita! -comenta otro alumno.</li> </ul> <p>Vuelve el silencio.</p>	23MSS1
	<p>Una chica de repente se sale del corro que baila y se sienta en una silla. Profesora, sin dejar de bailar, le pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga Esther! ¿No vas a bailar?</li> <li>- ¡No! -responde secamente la chica-</li> <li>- ¿No quieres bailar con Julián o Roberto? -vuelve a preguntar profesora sin dejar de bailar-</li> </ul> <p>Esther se incorpora al corro y comienza a discutir con dos compañeros.</p>	23MSS3
	<p>Una alumna (<i>la que antes se separó unos instantes</i>) le dice de repente en voz alta a un compañero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué haces? ¿Quién te ha dado confianza para tocarme?</li> </ul>	23MSS3
	<p>Una chica intercala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡No te sueltes Julián! ... ¡No te echas a correr!</li> </ul>	23MSS3
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	<p>Cuatro alumnos salen de su sitio corriendo para poder sentarse en el centro. Se pelean.</p>	23MSS4
	<p>Dos chicos que habían emprendido una carrera por el aula para ser ellos los siguientes a tocar, vuelven a su sitio malhumorados.</p>	23MSS4
	<p>Está diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Y uno de los que les gusta mucho a ustedes: los "bongos". Y otro que tenemos que es de láminas de madera...</li> <li>- ¡El xilófono! -responde con entusiasmo un alumno.</li> <li>- ¡Sí señor! ¡Ése es! -le completa la profesora.</li> <li>- ¡Lo dije yo, seño! -dice muy orgulloso el alumno que respondió.</li> </ul>	23MSS5
Reticencia	<p>El que jugaba con las bolitas de papel está ahora totalmente absorto escuchando la música. Unos compañeros de atrás se fijan en su cara y hacen un gesto burlón mientras lo señalan. El chico no se da cuenta y continúa con la misma actitud ante el fragmento musical. Los compañeros sonrían.</p>	23MSS1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Roberto! ¡Pareces una bailarina! -dice una chica a su compañero que se estaba tomando el baile a guasa- ¡O lo haces bien o no lo haces!</li> </ul> <p>Compañero modifica y hace con más seriedad el pase.</p>	23MSS3
	<p>Comienzan a ensayar. De repente todo el grupo clase se echa a reír. Parece que ha sido por los sonidos que ha producido Roberto, uno de los que están tocando.</p>	23MSS4
	<p>Un alumno acaba de entrar en el aula. Un compañero le dice en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué horas son éstas?</li> </ul>	23MSS5

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	Casi todos están hablando entre sí, pero es fundamentalmente en torno a los ejercicios que hacen. Se han formado tríos y parejas de trabajo.	23MSS2
	Casi todos los alumnos trabajan en pareja.	23MSS2
	Se continúa en la misma dinámica: profesora realizando el pase y alumnos imitándola desde atrás. Están ensayando sin música. Profesora les dice: - ¡Bien! ¡Vuelvan a ponerse como al principio! Todos los alumnos siguen las instrucciones.	23MSS3
	Todo el grupo ( <i>de manera coordinada</i> ) está bailando siguiendo las instrucciones de la profesora. Todo parece indicar que están muy contentos.	23MSS3
	El grupo le sigue atentamente y va marcando correctamente los pasos.	23MSS3
	Todos ríen y bailan ( <i>coordinadamente</i> ). Profesora se detiene y les dice: - ¡Bien, ya salió! Todos se aplauden.	23MSS3
	Todos emprenden ya el baile con la música de fondo. Ríen pero lo hacen con seriedad. Respetan todos los pasos ( <i>de manera conjunta</i> ).	23MSS3
	Siguen todos bailando y respetando los pasos ( <i>al unísono</i> ). El ambiente es de total espontaneidad y alegría.	23MSS3
	Profesora se dirige al piano del aula. Comienza a tocar y advierte: - A este ritmo...Venga...uno y dos...silencio... Todos están callados. Los alumnos del centro han empezado a tocar el xilófono al ritmo que marca la profesora ( <i>y de manera coordinada</i> ).	23MSS4
	Profesora y los cuatro alumnos emprenden la instrumentalización de la siguiente melodía ("Campanitas del lugar"). ( <i>Hay coordinación entre ellos</i> )	23MSS4
	Se repite el proceso de antes. Profesora y cuatro alumnos tocan la melodía ( <i>conjuntamente</i> ).	23MSS4
	- Venga, entramos. En silencio por favor que tengo que coger a los que se equivocan... Tocan la melodía ( <i>coordinadamente</i> )	23MSS4
	Profesora les avisa: - ¡Entramos ya! Comienzan a tocar ( <i>conjuntamente</i> ).	23MSS4
	Profesora da la entrada y comienzan con la siguiente melodía.	23MSS4
	El grupo de ahora ha comenzado ya a tocar ( <i>lo hacen coordinadamente</i> ).	23MSS4
Profesora acciona el casete y comienza a sonar la melodía canaria de "Campanas de Vegueta". A una señal dada, va dando entrada al sonido de percusión del que habla la letra de la canción. Lo hacen en grupos alternos ( <i>de manera muy coordinada</i> ) y siguiendo totalmente la batuta que marca profesora. La producción sonora resultante es muy bonita. Todos sonríen mientras lo hacen. La atención es total en todos los alumnos.	23MSS5	
Afilación	En este momento entran dos alumnos. Uno de ellos es Ramón, por el que antes preguntó profesora. Una compañera expresa en voz alta y de manera muy espontánea: - ¡¡Mírelo, señor!!	23MSS1
	Casi todos comienzan a hablar entre ellos sobre las escenas que acaban de ver. Hay un ambiente espontáneo en el aula.	23MSS1
	Varios alumnos han formado pareja y están trabajando conjuntamente.	23MSS2
	Ramón se dirige ahora hacia la ventana y comienza a hablar con tres chicas. (...) Continúa unos instantes más haciendo consultas a las compañeras y mirando sus apuntes. A continuación, se sienta.	23MSS2

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Ella se agarra ahora a un alumno y comienza a bailar en pareja con él.	23MSS3
	Un alumno, de repente, se retira del grupo, se tumba en el suelo y se echa a reír. Varios compañeros le dicen a la vez: - ¡Juaaaaaan! El alumno se levanta enseguida y se incorpora al baile.	23MSS3
	Ante una nueva imagen con otro instrumento, una chica le dice al compañero en voz alta: - Ese es el que te gusta a ti.	23MSS6
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Risas	La chica que hacía deberes intercala pausas para atender la película. (...) Hace un comentario en tono lastimero sobre lo que le está sucediendo a un personaje de la proyección: - ¡La pobre...! Varios alumnos se miran, ríen y continúan atentos.	23MSS2
	Todos están riéndose. Muchos de ellos se están diciendo un "¡olé!" porque ven que les está saliendo bien el paso.	23MSS3
Implicación	Otra chica hace una afirmación espontánea a partir de lo que se ha expuesto : - ¡Jodé! ¡Qué bien nacer ahí y ser obispo!	23MSS1
	Profesora está diciendo: - ¡A ver, todos juntos que ahora vamos a bailar...venga...las parejas! ¡Los hombres a la izquierda y las mujeres a la derecha!...¡Roberto aquí conmigo! ¡Empezamos! ...Venga ya... ¡Atención! ... ¡Esperen, la música!... - ¡Venga señor!- dice impaciente una chica-	23MSS3
	Profesora está diciendo con voz muy entusiasmada: - ¡Le da la espalda al arzobispo! ¡Fíjense!... - Los tiene azorados, señor...	23MSS1
	Esther hace ahora un comentario espontáneo en torno a lo que está sucediendo en la película: - ¡Lo sabía! - ¡Claro que lo sabía! ... ¡Eso es un genio! -le responde entusiasmada la profesora.	23MSS1
	Casi todos comienzan a hablar entre ellos sobre las escenas que acaban de ver. Hay un ambiente espontáneo en el aula.	23MSS1
	Profesora continúa la exposición: - ¿Por qué la pongo? (se refiere a la película) Porque está hecha con instrumentos de cuerda... ¿Ustedes recuerdan cuáles son los instrumentos de cuerda? La mayoría de los alumnos, sin guardar un orden de intervención, van nombrando todos los que conocen.	23MSS2
	Profesora anuncia: - Que lo diga Juan que es el único que levantó la mano Éste chico comienza a citarlos. Profesora pregunta al grupo clase: - ¿Le falta alguno? Varios compañeros dicen en voz alta los que olvidó.	23MSS2
	Entre lo que dicta, ha intercalado esta pregunta: - ¡Cuál es el instrumento más sexi de la orquesta? - ¡El saxofón! -contestan varios a la vez.	23MSS2

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<p>Profesora le dice a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga! ¡Cuatro de los que vinieron el lunes!</li> </ul> <p>Rápidamente salen dos chicas y un chico al centro del aula con una partitura en la mano. A la vez lo hace otra compañera. Un chico que también quiere salir dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Chacho seño! ¿Yo dónde me siento?</li> <li>- Luego...</li> </ul>	23MSS4
	<p>Los alumnos se sientan y vienen rápidamente los que ya lo intentaron dos veces. Unos de ellos verbaliza en alto a su compañero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Chacho! ¡Qué nervioso estoy!</li> </ul>	23MSS4
	<p>Está diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Y uno de los que les gusta mucho a ustedes: los "bongos". Y otro que tenemos que es de láminas de madera...</li> <li>- ¡El xilófono! -responde con entusiasmo un alumno.</li> <li>- ¡Sí señor! ¡Ése es! -le completa la profesora.</li> <li>- ¡Lo dije yo, seño! -dice muy orgulloso el alumno que respondió.</li> </ul>	23MSS5
	<p>Profesora sigue la explicación. Comenta ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenemos también láminas de metal... ¿a ver quién dice eso?</li> <li>- ¡Metalófono! -dice con rapidez otro alumno.</li> </ul>	23MSS5
	<p>Está sonando una melodía de fondo en el vídeo. Profesora pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué autor es?</li> <li>- Bach -responde una alumna- ¡Pero seño, es que se ve! (<i>realmente apareció el título y el autor de la melodía en imagen</i>)</li> </ul>	23MSS5
	<p>Una alumna interviene espontáneamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Eso lo hacía yo con dos calderos!</li> <li>- ¡Claro que sí! ¡Ese es el más primitivo! -le confirma la profesora.</li> </ul>	23MSS5
	<p>Profesora sigue dando pautas mientras realizan pequeños ensayos. Todos los alumnos están participando con absoluta seriedad. Lo hacen muy bien.</p>	23MSS5
	<p>Una alumna expresa una pregunta sobre el contenido que transmite profesora. Ésta le responde enseguida.</p>	23MSS1
	<p>Un chico levanta el dedo y expresa una duda sobre lo que se está viendo. Profesora se acerca a él y en flojito comienzan a interactuar.</p>	23MSS1
	<p>Un chico le hace un pequeño comentario a Esther en flojito. Ésta le responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Calla, calla que no se oye!...</li> </ul>	23MSS1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Ese es Mozart? -pregunta un chico a la profesora.</li> </ul>	23MSS1
	<p>Esther pregunta en voz alta y con mucho interés una percepción que está teniendo sobre una escena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Le robo su amor?</li> <li>- ¡Shhhhh!... ¡No le robo nada! ¡Escucha! -responde en voz baja la profesora.</li> </ul>	23MSS1
	<p>Esther hace un pequeño comentario a un chico de al lado. Profesor le advierte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esther, calladita.</li> <li>- ¡Chaaaacho! -dice ella.</li> <li>- ¡Shhhh! -piden varios alumnos a la vez.</li> </ul>	23MSS1
	<p>La chica que hacía deberes intercala pausas para atender la película. (...) Hace un comentario en tono lastimero sobre lo que le está sucediendo a un personaje de la proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡La pobre...!</li> </ul>	23MSS2
	<p>Profesora sigue dictando más preguntas. Un alumno dice al término de la última que ha dictado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otra más, seño.</li> </ul>	23MSS2
<p>Otra chica levanta el dedo y la profesora acude hacia ella. Le ha pedido aclaraciones con respecto a la tarea.</p>	23MSS2	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	- ¡Roberto! ¡Pareces una bailarina! –dice una chica a su compañero que se estaba tomando el baile a guasa- ¡O lo haces bien o no lo haces! Compañero modifica y hace con más seriedad el pase.	23MSS3
	Un alumno pierde el pase y se desmarca. Todos le gritan y él retoma rápidamente.	23MSS3
	Profesora sigue haciendo ella los pases. Todos los alumnos le observan atentamente y con mucho interés.	23MSS3
	Una alumna dice en voz alta a sus compañeros: - ¡No se cierren!	23MSS3
	Profesora (...) comunica a todos: - ¡Venga! ... ¡Cada uno con su pareja! - ¡Seño, que se callen! –pide un alumno.	23MSS3
	Profesora está diciendo: - ¡A ver, todos juntos que ahora vamos a bailarlo..venga...las parejas! ¡Los hombres a la izquierda y las mujeres a la derecha!...¡Roberto aquí conmigo! ¡Empezamos! ...Venga ya... ¡Atención!... ¡Esperen, la música!... - ¡Venga seño!- dice impaciente una chica.	23MSS3
	Todos emprenden ya el baile con la música de fondo. Rien pero lo hacen con seriedad. Respetan todos los pasos.	23MSS3
	Siguen todos bailando y respetando los pasos. El ambiente es de total espontaneidad y alegría.	23MSS3
	Una chica, sin dejar de marcar el paso, propone: - Seño, ¿por qué no hacen un baile para el día de Canarias?	23MSS3
	Un alumno, de repente, se retira del grupo, se tumba en el suelo y se echa a reír. Varios compañeros le dicen a la vez: - ¡Juaaaaaan! El alumno se levanta enseguida y se incorpora al baile.	23MSS3
	<i>(Profesora dice)</i> - ¡Vamos con los segundos. ¡Ya...atención a este ritmo! - ¡Espere que ensayemos! -pide una de las alumnas.	23MSS4
	Ahora hay tres alumnas y un alumno. Pide al grupo: - ¡Por favor, todos en silencio! ¡Roberto, atención! - ¡Chacho, cállense! -solicita uno de los chicos.	23MSS4
	Profesora le dice: - ¡Roberto! Para empezar vete de ahí - Déjeme terminar...-solicita el alumno. - ¡Pero si no has dado ni una sola nota! ¡Tú estás batiendo y esto no es una cocina!	23MSS4
	Roberto se retira. Una chica se ofrece rápidamente: - ¡Déjeme a mí, seño!	23MSS4
	Una de las chicas que tocan le pide a sus compañeros que se callen.	23MSS4
	- ¡Lo dejamos! -avisa la profesora- ¿Otro grupo? Se levantan de su sitio corriendo cuatro chicos.	23MSS4
	Los alumnos comienzan a tocar. Esther le dice a un compañero que está hablando: - ¿Te quieres callar ya? <i>(parece que le incomoda porque no oye)</i>	23MSS4
	- ¡Chacho, Juan! ¡Cállate ya! -le dice Esther a un compañero que estaba hablando.	23MSS5
- No me mires que me desconcentras -dice un alumno a otro.	23MSS5	



Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Profesora sigue el dictado. Ahora le preguntan: - ¿Eso qué es seño? - Ahora lo verás en la película -le responde.	23MSS5
	Profesora le dice ahora a todos: - ¡A ver! ¡Silencio! - ¡Chacho, cállense que no se oye la TV! - expresa una alumna.	23MSS5
	Continúa la atención a las imágenes. Profesora está diciendo: - Ahí vienen las "campanas tubulares". Éste es muy bonito - ¿Seño, hay pianos que la tienen? Profesora le dice sí y continúa atenta ella también a las imágenes.	23MSS5
Agrado	Profesora se lo explica con detalle y continúa señalando en torno a la película: - Esta persona se está preocupando por el pueblo llano. Una ópera llana para el pueblo llano. Se preocupa por las clases sociales... Todos los alumnos están atentos. Hay un silencio absoluto. Continúa la escucha y observación atenta de la película.	23MSS1
	El que jugaba con las bolitas de papel vuelve otra vez a hacerlo. Son los únicos alumnos que no prestan atención ya que el resto permanece con un gesto de total escucha.	23MSS1
	Esther hace ahora un comentario espontáneo en torno a lo que está sucediendo en la película: - ¡Lo sabía! - ¡Claro que lo sabía!... ¡Eso es un genio! -le responde entusiasmada la profesora- Los alumnos ríen ante lo expresado por la profesora. Ella misma también.	23MSS1
	Profesora (...) se dirige al grupo clase y les advierte: - Lo que viene ahora es una diva... una Montserrat Caballé de la época Todos atienden bastante.	23MSS1
	Profesora retoma otro comentario entusiasmado sobre lo observado: - ¡Fíjense cómo dirige Mozart sin batuta! ¡Con su cuerpo! Todos están en silencio. Se observa entrega total a las imágenes del vídeo.	23MSS1
	Todos continúan en silencio. Suena ahora en la película un fragmento musical de Mozart. Todos escuchan con cara de cierto embeleso.	23MSS1
	El que jugaba con las bolitas de papel está ahora totalmente absorto escuchando la música.	23MSS1
	Sigue el silencio. Se producen sonrisas espontáneas en la cara de muchos alumnos.	23MSS2
	Concluye la proyección. Profesora se levanta y dice: - ¡Bien! Los alumnos empiezan a aplaudir.	23MSS2
	Comienza a dar instrucciones de cómo se hará el baile. Les pide que se agrupen por parejas. Todos están riéndose. Parecen muy entusiasmados.	23MSS3
	Se repite la dinámica demostrativa anterior (...) Profesora continúa haciendo el pase. Los alumnos la imitan muy motivados en la tarea.	23MSS3
	Todo el grupo está bailando siguiendo las instrucciones de la profesora. Todo parece indicar que están muy contentos.	23MSS3
	Una chica intercala: - ¡No te sueltes Julián!... ¡No te echas a correr! Todos están riéndose. Muchos de ellos se están diciendo un "¡olé!" porque ven que les está saliendo bien el paso.	23MSS3
Siguen todos bailando y respetando los pasos. El ambiente es de total espontaneidad y alegría.	23MSS3	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Agrado	Profesora se dirige a todos ellos: - Hoy se va a hacer el control del instrumento. Se va a escribir lo que está en la pizarra. Los que han perdido esa partitura que la copien rápido ( <i>profesora la tiene escrita en la pizarra</i> ) - ¡Qué bien! -exclama una chica.	23MSS4
	Profesora no hace comentario y se dirige hacia el armario para sacar varios instrumentos de percusión. Comienza a repartir uno a cada alumno (...) . Uno de ellos, cuando lo recibe, expresa con alegría: - ¡Chacho, chacho!	23MSS5
	Profesora acciona el casete y comienza a sonar la melodía canaria de "Campanas de Vegueta". A una señal dada, va dando entrada al sonido de percusión del que habla la letra de la canción. Lo hacen en grupos alternos y siguiendo totalmente la batuta que marca profesora. La producción sonora resultante es muy bonita. Todos sonríen mientras lo hacen. La atención es total en todos los alumnos	23MSS5
Entusiasmo	Un alumno dice: - Acaba de tocar, señor. Ya es la hora Nadie le hace comentario. Todos siguen atentos y en silencio. Profesora continúa sentada entre el grupo clase. Ramón es de los alumnos más atentos.	23MSS1
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesora les avisa: - Bien, empecemos la primera ¿Cómo se produce el sonido...? - ¡Espere! ¡Jodé, ya me equivoqué! -interrumpe una chica.	23MSS2
	Esther hace una pregunta. Profesora pide que alguien conteste. Un alumno dice en alto: - ¡Soplando! - ¿Tú crees que puedes soplar un órgano de la Iglesia? -responde la profesora- ¡Saquen los apuntes y lean!	23MSS2
	Todos los alumnos comienzan a hacer comentarios entre ellos. Sin dejar de bailar, están discutiendo si ese es el paso que viene ahora o no. Profesora se detiene y les aclara: - No...¡A ver! ...La <i>Isa</i> tiene formas distintas. Esta es la de Agüimes que es la más sencilla. Hagan lo que yo les digo.	23MSS3
	Comienza de nuevo el ensayo. Profesora delante y alumnos detrás imitándole. Algunos se están confundiendo con el pase de izquierda-derecha.	23MSS3
	Les recuerda a la vez que baila: - ¡Otra vez...izquierda...derecha...delante...izquierda...detrás...! - ¿Por qué no pone música? -pide una alumna. - Porque no se saben el paso -contesta profesora sin dejar de bailar.	23MSS3
	Los alumnos siguen con pequeños ensayos. Profesora les dice mientras: - ¡Juan!... ¡Una y entramos! Otra vez, por favor... venga la repetición y pasamos a la segunda. - ¿Cómo que la segunda? -pregunta una alumna. - ¡Pero es para matarte! ¡Es que ya hicimos la primera! -le aclara la profesora. - ¡Ah! ...Es verdad señor.	23MSS4
	Al terminar, profesora anuncia: - Aquí todo el mundo se perdió. Bueno...levántense y otros cuatro.	23MSS4
	Se repite el proceso de instrumentalización. Al terminar, profesora avisa: - ¡Venga, bien! Éste lo sacó bien Loly. Los demás mal. Vamos al segundo.	23MSS4

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesora le dice: - ¡Roberto! Para empezar vete de ahí. - Déjeme terminar...-solicita el alumno. - ¡Pero si no has dado ni una sola nota! ¡Tú estás batiendo y esto no es una cocina!	23MSS4
	Concluyen y profesora declara: - Esther lo hizo bien y los demás mal - ¿Por qué? - pregunta otra de las chicas que tocaron. - Porque te perdiste No se hacen más comentarios.	23MSS4
	Profesora le dice a uno de ellos: - Juan, levántate y dale el instrumento a otro...que no das pie con bola - ¿Suspendo entonces? - No. Instrumentos te quedan.	23MSS4
	En el aula ya hay silencio - ¡Entramos ya! Los tres, con la profesora, tocan la melodía. Profesora, antes de concluir, les interrumpe: - ¡Venga! ¡Este grupo fuera!...Aunque...¡un momentito! Vamos a darle una oportunidad.	23MSS4
	(Profesora) continúa también dando pautas para el trabajo: - Como mínimo exijo el nombre...Vamos a ver, para que pongan el nombre. El primer dibujo ¿cuál es? - ¡Xilófono! -contesta con rapidez un alumno. - ¡No! -corrige profesora.	23MSS5
Participación limitada	Profesora intercala este mensaje: - El otro día hicimos un crucigrama y les dije que lo hicieran en casa - No seño -responde un alumno. - Sí, seño. Mire -contesta una chica a la vez que muestra desde su sitio una producción de su cuaderno.	23MSS1
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Profesora continúa dirigiéndose al grupo clase: - Recuerden el nombre. Cada uno lo suyo. Los alumnos están hablando entre ellos.	23MSS2
	Todos los alumnos están hablando en voz alta. Uno de ellos le ha tirado la mochila al compañero.	23MSS3
	El grupo clase al completo está hablando en voz alta. Algunos alumnos están gritando. El ambiente está muy alborotado.	23MSS3
	Un grupo de tres chicos de otra aula asoma por la puerta y pide si le dejan un libro. Varios alumnos de esta clase le responden a gritos a su petición.	23MSS3
	Hay tres chicas que se han puesto a copiar de la pizarra lo que dijo profesora. El resto habla en voz muy alta a la vez que sacan el material.	23MSS4
	Ahora todo el grupo clase está hablando en voz muy alta.	23MSS4
	Todos los demás compañeros están hablando en voz alta. Profesora dice: - ¡Ay, por favor! ¡Vaya locura!...	23MSS4
Rol independiente	Un alumno del final está haciendo anotaciones en su cuaderno. Parece que son tareas de otra asignatura. Está en silencio y de vez en cuando levanta la cabeza para observar la película.	23MSS1
	El alumno que se sentó separado del grupo continúa haciendo la tarea de otra asignatura.	23MSS1

Subcateg.	Categ.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Rol independiente		El compañero que hablaba con él, está jugando con una bolita de papel, pero está sentado y en silencio. Nadie le dice nada	23MSS1
		El alumno de atrás continúa con su tarea.(de hacer los deberes de otras clases). Profesora parece que no se da cuenta.	23MSS1
		El de las bolitas de papel es el único que no atiende, aunque permanece callado.	23MSS1
		Hay una chica en la última fila que está haciendo tareas de otra asignatura.	23MSS2
		Un alumno ha comenzado a hacer gestos exagerados con la boca sin finalidad alguna. Profesora no atiende.	23MSS2
		Esther ha puesto una música de ella en el casete del aula con el volumen a tope. Profesora no le hace comentarios.	23MSS3
		Una de las chicas que ya intervino antes le solicita a la profesora: - Señor, ¿puedo ir al baño? Profesora está interactuando con una de las chicas que van a salir ahora. No atiende a lo que se le está pidiendo. Alumna insiste: - Señor, ¿puedo ir al baño? Profesora continúa en la misma situación. La alumna, por sí sola, abre la puerta y se va. Nadie le comenta nada.	23MSS4
		Acaba de entrar el que parece que salió al baño. En silencio se dirige a su sitio. Nadie se distrae ni se inmuta ante su llegada.	23MSS1
Desgana		Todos atienden. El de la bolita de papel vuelve a entretenerse con ella	23MSS1
		Están todos nuevamente ensayando. Una chica le comunica a la profesora con tono de cansancio: - ¡Señor...no puedo...me voy a morir...!	23MSS3
		Profesora sigue dictando las cuestiones de pie. Todos están en silencio y anotan, excepto dos de atrás que están sin hacer nada.	23MSS2
		Todos están trabajando excepto Ramón, que permanece en silencio observando el grupo.	23MSS2
		Ramón está girado charlando con los compañeros de atrás. (...) Fernando y Ramón ya no hacen nada.	23MSS2
	Esther, la chica a la que se le estropeo la tecla, ha recogido su mochila y permanece en su sitio callada y observando.	23MSS4	
Categoría		FORMALISMO	Sesión
		Se repite el proceso de antes. Profesora y cuatro alumnos tocan la melodía. Los compañeros callan.	23MSS4
		Todos están atendiendo mucho, incluido el que estaba jugando con la bolita de papel.	23MSS1
		Profesora y los cuatro alumnos emprenden la instrumentalización de la siguiente melodía ("Campanitas del lugar"). Todo el grupo clase permanece en silencio y muy atentos.	23MSS4
		El grupo le sigue atentamente y va marcando correctamente los pasos.	23MSS3
		Profesora sigue dictando las cuestiones de pie. Todos están en silencio y anotan.	23MSS2
		Ahora profesora apaga las luces y acciona el vídeo. (...) Todos están en silencio y miran las escenas.	23MSS1
		Profesora continúa explicando datos sobre el autor. Su tono de voz es sereno y su volumen bajo. Los alumnos atienden.	23MSS1
		Profesora pone el vídeo. Pide silencio. Los alumnos ya han callado. (...). Todos están atentos	23MSS2
		Profesora (...) continúa dándoles instrucciones: - ¡Atención las mujeres!... ¡Ahora los hombres! Todos le prestan atención.	23MSS3

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesora continúa con su dictado de apuntes. Hay un total de diecinueve alumnos y todos están copiando.	23MSS5
	Hay silencio. Todos copian.	23MSS5
	Profesora, conforme dicta el concepto y nombre de los diferentes instrumentos de percusión, acude a los que tiene en el armario y los señala. Los alumnos están todos atentos y en silencio.	23MSS5
	Todos los alumnos siguen anotando y atentos.	23MSS5
	Todos están en silencio y atendiendo.	23MSS5
	(Profesora) se ha acercado nuevamente a pizarra pero para completar la explicación del vídeo en referencia a un instrumento. Los alumnos permanecen en silencio.	23MSS5
	Ahora añade este comentario a otro instrumento que se está mostrando: - Es muy del Brasil ese instrumento. Sale mucho en Carnavales... y esos son para los efectos especiales de la TV... Hay un silencio total.	23MSS5
	Profesora se dirige a pizarra y sobre el gráfico que plasmó, explica cómo deben hacerlo (un ejercicio). Todos los alumnos atienden.	23MSS5
Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	- ¡Vamos a Primera! (se refiere al fútbol) -comenta un alumno. Profesora lo mira fijamente y alumno calla. Ésta expresa: - Hoy, para desgracia nuestra, se ganará un negativo en vez de un positivo - Profe- opina un alumno- Usted siempre pone negativos... Es muy negativa - ¡Sí, será eso! -responde irónicamente profesora- ¡Fíjate que varias veces he cambiado mi metodología a lo largo del curso!... ¡Fíjate si seré negativa!	23MSS2
	En ese momento Fernando eructa en alto. Profesora intercala: - ¡Ordinario!... No he dicho eso en la pregunta. Es Fernando que acaba de eructar Nadie hace comentarios. El chico alude: - ¡Son gases, señor!... ¿Cuántas son señorita?	23MSS2
	Profesora interviene y manifiesta en tono de enfado: - ¿Qué está pasando hoy?... ¡Estoy intentando pasar lista! - Eso será un milagro -responde un alumno. - ¿Les parece que empiece poniendo negativos? - ¡Noooo! -responde al unísono casi todo el grupo clase.	23MSS3
	Un chico comienza a hacer gestos intentando hacerse el gracioso. Profesora le dice de manera tajante: - ¡Te dejas de boberías o te vas a Jefatura!	23MSS3
	Profesora manda, de repente, que paren y pregunta: - ¿Quién está cantando las notas? - ¡Julián, señor! - ¡Como sigas así te vas a quedar ahí hasta final de curso! ¡No canten las notas que confunden! Alumnos arrancan nuevamente a tocar.	23MSS4
Tensión encubierta	- ¡Un positivo, señor! -le solicita el alumno- (que acaba de dar una respuesta correcta) - Sí...y campanas también -contesta en tono irónico la profesora.	23MSS1
Velocidad	- Y luego tenemos uno muy bonito... - ¡Señor, espere que todavía no hemos copiado! -avisa un alumno- - ¡Yo voy con prisas y me creo que van a mi aire...!	23MSS5

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Omisión	Esther dice desde su sitio: - Señor, ponga esa otra vez ( <i>se refiere a la canción</i> ) que me gustó Profesora no atiende petición y sigue paseando por el aula mientras observa las producciones.	23MSS2
	Profesora ha comenzado a entregar una fotocopia con un texto escrito. - ¿Aprobé señor? - pregunta una alumna. - Profesora no le hace comentario y continúa con la rutina anterior.	23MSS3
	Una de las chicas que ya intervino antes le solicita a la profesora: - Señor, ¿puedo ir al baño? Profesora está interactuando con una de las chicas que van a salir ahora. No atiende a lo que se le está pidiendo. Alumna insiste: - Señor, ¿puedo ir al baño? Profesora continúa en la misma situación.	23MSS4
	Una alumna pregunta: - Eso es para definirlo ¿no? Profesora no responde y sigue dictando.	23MSS5
Favoritismo	Concluyen y profesora declara: - Esther lo hizo bien y los demás mal - ¿Por qué? -pregunta otra de las chicas que tocaron. - Porque te perdiste. No se hacen más comentarios.	23MSS4
	Concluyen y profesora les dice: - Lo hicieron bien Sixto y Julián. Los otros dos protestan.	23MSS4
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesora comienza ahora a pasar lista. Nombra a un alumno que no está y le pregunta a los compañeros qué es lo que le pasa porque lleva tres días sin venir.	23MSS1
	Cita a otro chico –Ramón ( <i>uno de los alumnos más conflictivos del grupo en otras áreas</i> ) - y como tampoco está, pregunta si alguien sabe qué le pasa.	23MSS1
	Profesora expresa nuevamente: - ¡A ver, por favor! Tenemos una gran alegría porque estamos en primavera pero nos vamos a llevar una alegría tremenda... ¡cuando ustedes pasen a 4º! Todos los alumnos aplauden y dicen a la vez: - ¡¡¡Bieeeeeen!!!	23MSS2
	Profesora comunica (...): - Juan, yo no soy negativa. Me ha dolido eso - Señor... ¡que fue una broma! - ¡Ah!... Entonces nada.	23MSS2
	Retoma el dictado de la segunda pregunta. Observa que un alumno no está anotando. Le pregunta: - ¿Tú no coges apuntes? - Señor, ¿puedo ir al baño? -le responde el chico- - Espérense un momento que dicte las preguntas. Si no, no pueden hacer el trabajo.	23MSS2
	Profesor le dice a otra chica: - Venga Esther. ¡Trabaja que te quiero aprobar!	23MSS2
	Fernando le dice a la profesora: - Señor, ¿vio el partido de ayer de Las Palmas? Profesora se acerca e interactúa verbalmente con este alumno en tono distendido.	23MSS2

Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	<p>Todos salen pero Fernando queda hablando con la profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señor, ¿no fue ayer al parque? (<i>lugar en donde se celebró la victoria de fútbol</i>)</li> <li>- No, no me llamaste para ir contigo -le responde en tono de broma la profesora.</li> <li>- En serio señor..., ¿no fue?</li> <li>- No mi niño, yo no tengo con quien ir.</li> <li>- Yo sí fui. Estuve hasta las cuatro...</li> </ul> <p>Alumno se va del aula sonriendo.</p>	23MSS2
	<p>Están todos nuevamente ensayando. Una chica le comunica a la profesora con tono de cansancio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Señor...no puedo....me voy a morir...!</li> <li>- ¿Qué te vas a morir? ¡Venga! - le anima la profesora.</li> </ul>	23MSS3
	<p>Los alumnos han comenzado a entrar. Uno de ellos le dice a profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señor ¿pintó el coche?</li> <li>- No...¡venga, venga...!</li> </ul>	23MSS4
	<p>Profesora (...) pregunta por un chico que no ha venido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿David?</li> <li>- Se fugó -responde un compañero.</li> </ul>	23MSS3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué le pasa a eso, señor? (<i>comenta una chica mientras profesora manipula el vídeo</i>)</li> <li>- Que lo estoy pasando deprisa.</li> <li>- Lo va a romper, señor -le añade otra alumna.</li> </ul>	23MSS5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debajo está... el bombo... y el que toca la batería es un superdotado. ¡Tiene que tocar al mismo tiempo cuatro ritmos!</li> <li>- ¡Eso es fácil, señor! -le informa un alumno.</li> <li>- ¡Entonces tú eres un superdotado! -contesta profesora.</li> <li>- ¡Señor! Yo tengo un tío que toca la batería y no es superdotado... ¡es un burro! ¡Lo echaron del colegio! -expresa otro alumno.</li> </ul>	23MSS5
Humor compartido	<p>Profesora está preguntando ahora si sabrían decirle qué forma de ser tenía Mozart.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Burladero! -sostiene Ramón.</li> <li>- ¡Muy bien! -responde profesora.</li> <li>- ¡Un positivo señor! -solicita Ramón.</li> <li>- Sí... ¡Y un aplauso! -añade sonriente la profesora.</li> </ul> <p>Todos los compañeros comienzan a aplaudir. Profesora y alumnos ríen.</p>	23MSS1
	<p>Profesora queda hablando y riendo con un grupo de chicas de delante.</p>	23MSS2
	<p>Cada vez que Mozart emite su risa particular, los alumnos y la profesora ríen también.</p>	23MSS1
	<p>Esther hace ahora un comentario espontáneo en torno a lo que está sucediendo en la película:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Lo sabía!</li> <li>- ¡Claro que lo sabía! ... ¡Eso es un genio! -le responde entusiasmada la profesora.</li> </ul> <p>Los alumnos ríen ante lo expresado por la profesora. Ella misma también.</p>	23MSS1
	<p>Profesora se dirige hacia un alumno que mantiene un gesto serio y le pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿No te gusta esto?</li> <li>- A mí no -sostiene en tono seco el alumno-</li> <li>- ¡No seas tan serio mi niño! -le responde en tono jocosos la profesora.</li> </ul> <p>Todos se echan a reír. El alumno en cuestión también.</p>	23MSS1
	<p>Lo hacen ahora seis más. Uno de ellos dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Señoritaaaaaaa.....!</li> <li>- ¿Qué pasaaaaaaaaa....? -responde la profesora imitando el tono de la pregunta del alumno-</li> </ul> <p>Todos ríen.</p>	23MSS2

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Humor compartido	<p>Entre lo que dicta, ha intercalado esta pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Cuál es el instrumento más sexi de la orquesta?</li> <li>- ¡El saxofón! -contestan varios a la vez.</li> <li>- ¡A ver si se están callados! -les expresa en tono de broma a la vez que todos sonríen.</li> </ul>	23MSS2
	<p>Profesora va hacia el casete y comienza a sonar una música rock rápida. Todos los alumnos se echan a reír a la vez que emprenden la tarea propuesta por la profesora. Ella también ríe. Una alumna comenta sobre la música que suena:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eso tiene mucha marcha ...</li> </ul>	23MSS2
	<p>Ahora profesora le dice tres chicos de atrás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Pero qué trabajadores son!</li> </ul> <p>Alumnos y profesora se echan a reír.</p>	23MSS2
	<p>Profesora (...) le dice a un alumno (<i>en tono de broma</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué haces? ¿El pingüino?</li> </ul> <p>El chico se ríe y mejora su paso.</p>	23MSS3
	<p>Profesora pide que empiecen de nuevo. Todos se echan a reír (<i>profesora también</i>).</p>	23MSS3
	<p>Todos los alumnos están riendo. Profesora también. El ambiente es muy distendido. Han empezado a aplaudir a la profesora y vitorearla llamándola por su nombre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ana, Ana, Ana...!</li> </ul>	23MSS3
	<p>Profesora, sin dejar de bailar, se acerca al grupo de alumnos que estuvo haciendo la copia y engancha la mano de una de las chicas. Ésta se incorpora rápidamente al ritmo. Todos ríen.</p>	23MSS3
	<p>Todos emprenden ya el baile con la música de fondo. Ríen pero lo hacen con seriedad. Respetan todos los pasos.</p>	23MSS3
Valoración	<p>Intercala una pregunta al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Sabéis lo que es una misa de <i>requiem</i>?</li> <li>- Un funeral -contesta un alumno.</li> <li>- Muy bien -responde profesora.</li> </ul>	23MSS1
	<p>Profesora les da la entrada para que comiencen ya. Alumnas siguen las pautas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo hiciste bien - le dice a una de ellas la profesora cuando concluyen.</li> </ul>	23MSS4
	<p>El grupo y la profesora comienzan a tocar la melodía. Al finalizar, profesora afirma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En éste estaba muy bien Esther... ¡Venga los otros tres!</li> </ul>	23MSS4
	<p>Profesora está preguntando ahora si sabrían decirle qué forma de ser tenía Mozart.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Burladero! -sostiene Ramón.</li> <li>- ¡Muy bien! -responde profesora.</li> <li>- ¡Un positivo seño! -solicita Ramón.</li> <li>- Sí... ¡Y un aplauso! - añade sonriente la profesora.</li> </ul> <p>Todos los compañeros comienzan a aplaudir. Profesora y alumnos ríen.</p>	23MSS1
	<p>Alumnos poco a poco van silenciando. Profesora les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien, muy bien así... Calladitos... Como a mí me gusta.</li> </ul>	23MSS2
	<p>Ahora se dirige a Fernando y le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Fernando, siéntate como un caballero!</li> </ul> <p>Alumno obedece. Profesora le responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Muy bien! Te voy a buscar enchufe en el Ayuntamiento... ¡Seguimos!</li> </ul>	23MSS2
	<p>Ahora profesora le dice tres chicos de atrás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Pero qué trabajadores son!</li> </ul> <p>Alumnos y profesora se echan a reír.</p>	23MSS2
	<p>Se continúa en la misma dinámica: profesora realizando el pase y alumnos imitándola desde atrás. Están ensayando sin música. Profesora les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien! ¡Vuelvan a ponerse como al principio!</li> </ul> <p>Todos los alumnos siguen las instrucciones.</p>	23MSS3



Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	<p>Todos los alumnos están riendo. Profesora también. El ambiente es muy distendido. Han empezado a aplaudir a la profesora y vitorearla llamándola por su nombre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ana, Ana, Ana...!</li> </ul>	23MSS3
	<p>Todos ríen y bailan. Profesora se detiene y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien, ya salió!</li> </ul> <p>Todos se aplauden.</p>	23MSS3
	<p>Profesora les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien! Un puntito para los cuatro.</li> </ul>	23MSS4
	<p>Al terminar, profesora comunica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien! Éste lo hicieron bien los cuatro. ¡Un puntito para todos!....</li> </ul>	23MSS4
	<p>El grupo y la profesora comienzan a tocar la melodía. Al finalizar, profesora afirma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En éste estaba muy bien Esther... ¡Venga los otros tres!</li> </ul>	23MSS4
	<p>Se repite el proceso de instrumentalización. Al terminar, profesora avisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga, bien! Éste lo sacó bien Loly</li> </ul>	23MSS4
	<p>Profesora les da la entrada para que comiencen ya. Alumnas siguen las pautas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo hiciste bien -le dice a una de ellas la profesora cuando concluyen-</li> </ul>	23MSS4
	<p>Profesora sigue la explicación. Comenta ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenemos también láminas de metal... ¿a ver quién dice eso?</li> <li>- ¡Metalófono! -dice con rapidez otro alumno.</li> <li>- ¡Muy bien, muy bien! -le responde profesora a la vez que lo escribe en la pizarra-</li> </ul>	23MSS5
	<p>Se concluye la actividad y la profesora les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien!</li> </ul>	23MSS5
Diversificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos a ver si están calladitos y les puedo informar... ¡Atención!... (...) Hoy, los que quieran, podrán bailar una /sa. Si lo hacen tendrán un punto a su favor</li> </ul> <p>Enseguida levantan la mano bastantes alumnos. (...) Quedan sentados tres chicos y tres chicas formando una "U" en el fondo del aula. Profesora les advierte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los que bailan por aquí, por favor</li> </ul> <p>Ahora se dirige a los que se quedaron sentados, les da un texto fotocopiado y les pide que copien.</p>	23MSS3
	<p>Mientras se están produciendo estos ensayos, los alumnos que no quisieron bailar permanece copiando el texto que le facilitó la profesora individualmente. Permanecen callados aunque de vez en cuando levantan la vista para observar a sus compañeros.</p>	23MSS3
	<p>Mientras este grupo está a la espera, del resto de la clase, unos alumnos están en silencio y otros están copiando la partitura de la pizarra.</p>	23MSS4
	<p>Alumnos comienzan a hacer un ensayo. El resto del grupo clase continúa, en su mayoría, copiando la partitura de la pizarra.</p>	23MSS4
	<p>Profesora les avisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Entramos ya!</li> </ul> <p>Comienzan a tocar. El resto del grupo clase está hablando entre sí pero en un volumen bajo y tranquilo. Siguen copiando, en su mayoría, la partitura de la pizarra.</p>	23MSS4

## **II-III. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA: CENTRO III**

---

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	3º ESO
Área	Matemáticas

Subcateg.	Categ.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad		Ahora profesor comienza a interactuar con alumna de la pizarra y le va corrigiendo lo que ha hecho. Varios compañeros desde su sitio se adelantan a decir en voz alta lo que debería haber hecho la chica de la pizarra. Profesor escucha y retoma la explicación.	33MS1
		En ese momento la alumna de la pizarra pregunta al profesor: - ¿Puedo hacer el siguiente? - No, salgo yo que no salí -le responde otro compañero.	33MS2
		(Profesor anuncia): - Néstor, ¿qué tendré que calcular? El alumno le contesta correctamente. En una de ellas se adelanta a responder la mejor alumna. Profesor le dice: - Sí, ya, ya... pero es que les pregunto a los que están más...	33MS3
Subcateg.	Categ.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación		Los alumnos hablan entre sí, en tríos y parejas, sobre el problema.	33MS1
		Tres alumnas hablan entre sí desde su sitio sobre los resultados que les ha dado el problema.	33MS1
		Una de las alumnas de la pizarra ha terminado y, sin que nadie le diga nada, comienza a dar indicaciones sobre el problema a una compañera de primera fila.	33MS1
		Ahora, una de las chicas que continúa en pizarra, está pidiendo ayuda a sus compañeros de primera fila para continuar con el ejercicio. Una de ellas se levanta e interactúa con la compañera.	33MS1
		La chica que quedó en encerado pregunta: - ¿Y ahora cómo sigo? ¡No sé...! Sobre la marcha se acerca a la compañera de primera fila de antes y le plantea la duda. Ésta le responde y aclara.	33MS1
		El resto de los alumnos está tranquilo y sólo habla entre sí sobre aspectos relacionados con los problemas y ejercicios.	33MS1
		Las que están en pizarra preguntan a sus compañeros si está bien lo que están haciendo. Una compañera le hace indicaciones a una de ellas y le aclara dudas.	33MS1
		La chica decide consultar al grupo clase si ven bien su problema. Varios compañeros le dan indicaciones e interactúan con ella desde el sitio.	33MS1
		Una alumna desde su sitio hace una pregunta sobre el problema que se está resolviendo a la chica de la pizarra. Ésta le explica lo que ha solicitado. La compañera responde con un "okey".	33MS1
		Una compañera se gira hacia ellos y comienza a intervenir, junto con el profesor, en la aclaración que este chico pedía.	33MS2
		Tres se han juntado y se explican entre sí.	33MS2
	En algunos momentos intervienen dos o tres alumnos para decirle el resultado de cada fase realizada (al compañero de pizarra).	33MS2	

Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Una alumna (que según información del profesor es la mejor de la clase) está explicando a un compañero de atrás una cuestión relacionada con los ejercicios.	33MS2
	La otra compañera, sin que nadie le diga nada, se sienta con el alumno de atrás y le explica cuestiones del ejercicio que se está haciendo.	33MS2
	En una de la preguntas que hace levanta la mano para querer contestarla la mejor alumna y otra chica más. Esta última le dice a su compañera: - Venga, venga, contesta tú... Así lo hace.	33MS3
	El resto de los alumnos comienza a escribir individualmente aunque muchos consultan con la pareja. Dos compañeros están confrontando cómo lo ha hecho cada uno.	33MS3
	Tres alumnas se han juntado para confrontar los ejercicios que han hecho.	33MS3
	Profesor enuncia que el siguiente apartado que se va a ver es "cómo se transforma una ecuación en equivalente a otra". Una alumna interviene: - O sea, ¿cómo se transforman dos ecuaciones en equivalentes? - Muy bien, gracias -responde otra compañera.	33MS5
	Han surgido dos parejas que resuelven conjuntamente los ejercicios marcados.	33MS5
Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Risas	Profesor interviene: - Yo sé que a los alumnos no les gusta esto porque parecen letras, pero es que no hay más remedio. Tienen que acostumbrarse a utilizar el lenguaje matemático. Cuando ustedes vayan a la universidad, habrá más gente. Los alumnos copian y entre 100 y 160 ¿cómo levantas la mano para preguntar qué dice ahí? Se reírían de ustedes... Todos los alumnos se ríen.	33MS3
	Profesor le dice (a una alumna): - Hay que dejar sol para los demás (la chica está hoy muy morena). Todos los compañeros ríen.	33MS5
	- Es que hoy es su cumpleaños -añade otra alumna- - Pero bueno, yo no le canto nada y los dulces los dejamos para el final Todos los alumnos ríen.	33MS5
	El grupo de alumnas que más interviene plantea al profesorado una interrogante que le hace decir en alto: - Lo siento, yo me equivoqué. Vaya un borrón en sus apuntes... Todos los alumnos ríen.	33MS3
	Suena el timbre. El alumno de pizarra ha anotado muy poco en relación al ejercicio. Profesor comenta: - Estuvo muy bien porque escribió la ecuación Todos ríen. El alumno en cuestión también.	33MS5
Implicación	Profesor continúa aclarando el primer problema. Intercala preguntas al grupo. Los alumnos le responden.	33MS1
	Ahora salen dos voluntarios a pizarra. Comienzan a elaborar otro problema.	33MS1
	El alumno que en otras sesiones no hacía nada, está hoy copiando en su cuaderno lo de la pizarra, aunque sigue solo y está en la última fila.	33MS2
	Profesor pregunta al grupo clase: - ¿Alguien quiere salir a hacer el otro ejercicio? La alumna que según el profesor es la mejor de clase, sale voluntaria. Otra compañera dice: - Luego salgo yo.	33MS2

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	En una de las preguntas que ha intercalado el profesor, ha respondido el alumno que normalmente menos participa. Profesor le ha dicho "evidentemente" y ha incorporado su aportación a lo explicado.	33MS3
	Ha escrito la pregunta que pide el problema en la pizarra. Vuelve a crear otro interrogante al grupo clase. La mejor alumna y el chico que nunca participa ( <i>se llama Néstor</i> ) contestan rápidamente.	33MS3
	Tres alumnas tienen la mano levantada expresando el deseo de intervenir. ( <i>Mientras profesor pregunta a las chicas menos participativas</i> ).	33MS5
	Profesor sigue explicando el ejercicio en la pizarra con la ayuda de la alumna que sacó. Varios alumnos están también participando en la elaboración del problema desde su sitio. <i>El ambiente es muy distendido y participativo</i> .	33MS4
	Unas alumnas expresan en alto el resultado que les dio a ellas. No es el mismo que está en la pizarra. Alumnas quedan como a la espera de que el profesor les aclare. Profesor pregunta al resto de compañeros si a alguien tampoco le da eso. Varios alumnos levantan el dedo y dicen que a ellos tampoco les da lo mismo.	33MS4
	Profesor (...) expresa: - ¿Qué vamos a ver ahora? Vamos a ver dos propiedades de la ecuación. ¿Cómo haría esa ecuación? La mejor alumna contesta. Profesor le dice: - ¿Por qué? Tres chicas a la vez dan una respuesta. Profesor no hace valoración y encadena otra pregunta. Responde ahora una chica que casi siempre está callada.	33MS5
	Una alumna pregunta: - ¿Puede hacer uno que al principio estuviese dividiendo? ( <i>se refiere a un ejercicio</i> ). - Sí -responde el profesor a la vez que anota rápidamente en pizarra lo que le han pedido. Mientras lo está haciendo, una alumna comenta desde su sitio: - ¡Oooh! ... pues pasa multiplicando.	33MS5
	El profesor pasea por el aula. - Elías, si me ayuda un poco puedo hacerlo -dice de pronto el alumno ( <i>al profesor</i> ) que suele venir poco a clase. Muy bien, te ayudo. Sal a la pizarra. Pero ayudar no es resolver. Te echo una mano.	33MS5
	Varios alumnos levantan el dedo y piden al profesor que les mire su ejercicio para ver si está bien. Profesor lo hace y va hacia la mesa de los que lo pidieron.	33MS1
	Una alumna se ha levantado y se dirige hacia donde está el profesor. Le pide que le mire su ejercicio. Profesor lo hace y se lo corrige.	33MS1
	Otra alumna se levanta y va hacia el profesor con el cuaderno para hacerle una pregunta. Profesor le contesta.	33MS1
	Otra chica manda a callar a esas dos compañeras que se explican dudas porque dice no oír al profesor.	33MS1
	Se van a realizar otros ejercicios en pizarra. Una de las chicas que salió antes pide hacerlo otra vez. Profe le dice que sí.	33MS1
	La de la pizarra ya ha terminado. Se dirige a donde está el profesor y le cuestiona si puede seguir y hacer otro.	33MS1
	Una alumna levanta el dedo y el profesor acude. Interactúa con ella. Ahora vuelve a levantar el dedo otra y se repite el mismo proceso.	33MS2
	Una alumna de las que siempre intervienen plantea una cuestión en alto.	33MS3
	Mientras, la mejor alumna ha estado levantando la mano para poder ella intervenir y hacer lo mismo que la compañera.	33MS3
Una alumna de las que más participan plantea una duda. Profesor le contesta y continúa dando las pautas para realizar este ejercicio.	33MS3	
Néstor hace en alto una pregunta. Profesor se acerca a su sitio y le contesta.	33MS3	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Casi a la misma vez, Néstor y la mejor alumna plantean otra pregunta. Profesor se las explica desde la pizarra.	33MS3
	Termina y se dirige al sitio de Néstor. Éste le dice al profesor que a él no le da el mismo resultado. Profesor se queda dándole pautas a él solo.	33MS3
	Una alumna le pregunta si no sería más fácil hacer otro procedimiento. Le indica cuál.	33MS5
	Profesor le recuerda lo que explicó. La chica le plantea desde su sitio varias dudas a partir de lo que le está explicando.	33MS5
	Los que están cerca de la mesa en la que el profesor se detiene, paran de escribir y atienden a los mensajes que da éste a sus compañeros.	33MS5
	Una alumna levanta el dedo y plantea en alto una pregunta sobre el problema que están haciendo. Profesor contesta: - ¿Tú no dijiste que ibas a hacer el problema en pizarra? Alumna se levanta y se dirige allí.	33MS5
	La mejor alumna dice en alto: - Elías, ¿puedes venir? Profesor acude.	33MS5
	Otra compañera dice en alto: - Profe, ¿puede venir? - Sí, de momento sí -le contesta el profesor a la vez que se dirige a su sitio.	33MS5
	El profesor pasea por el aula. - Elías, si me ayuda un poco puedo hacerlo -dice de pronto el alumno que suele venir poco a clase. - Muy bien, te ayudo. Sal a la pizarra. Pero ayudar no es resolver. Te echo una mano.	33MS5
Entusiasmo	En ese momento suena el timbre. Nadie recoge. Profesor sigue interactuando con unos alumnos y el resto termina de copiar lo de pizarra. A los cinco minutos empiezan a salir.	33MS1
	Suena el timbre. Profesor dice: - Bueno, continuamos el próximo día que es mañana Casi todos los alumnos se levantan. Néstor y dos chicas más siguen trabajando. Profesor expresa: - Si alguien tiene duda puede preguntar Dos chicas más se quedan con él aclarando cuestiones.	33MS3
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Ahora profesor se dirige al grupo clase y le dice si tienen alguna duda. Varios alumnos le expresan lo que no entienden.	33MS1
	El profesor se dirige a la otra y le pregunta: - ¿Cómo se suman fracciones del mismo denominador? - No sé -contesta un alumno que está sentado- Profesor sonríe.	33MS1
	Profesor (...) se dirige a la alumna de pizarra para explicarle un paso del ejercicio que acaba de hacer y que parece que no es correcto.	33MS2
	Profesor concluye la explicación, borra lo que anotó en pizarra, se dirige al grupo clase y retoma el tema de la fecha del control (...) - Yo no sé hacer eso todavía -dice un alumno de primera fila-	33MS2
	En ese momento una alumna levanta la mano y declara en voz alta: - Yo tampoco sé hacer eso.	33MS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesor añade: - Esto es lo más difícil que puede ser. ¿Qué no entienden de este ejercicio? - Eso no lo entiendo yo -dice el chico de primera fila de antes- - Yo tampoco -añade otra chica levantando el dedo.	33MS2
	Ahora se dirige a la chica de la pizarra: - Eso está mal. En el control les pondré que lo que tengan mal se los dije el 3, el 4 y el día 6... No digas sólo aquí está mal... vete corrigiendo.	33MS2
	Ahora se dirige a la chica de la pizarra y le expresa: - ¡Emy! ¿Qué pasa? Que no entiendes nada ya lo sé. Te lo veo en la cara. Pero no saber es una cosa y no querer hacer es otra. Yo no puedo creer que ustedes no saben hacer una multiplicación de esta forma.	33MS2
	<i>Parece ser que los alumnos no están entendiendo porque ponen en marcha un proceso de realización más largo para resolver el ejercicio y se equivocan, por ello, con más frecuencia.</i>	33MS2
	El alumno de atrás que no intervenía dice: - No entiendo.	33MS2
	La alumna se sienta (la de la pizarra). Profesor dice: - Pero espera, hay un error. Recuerden que... Profesor comienza a explicar.	33MS2
	Ahora se dirige a pizarra y anota una larga fórmula que combina letras con símbolos matemáticos. Un grupo de alumnos pone cara extraña mientras lo está haciendo.	33MS3
	Ahora enuncia una cuestión que dirige a dos chicas que normalmente no participan. No responden claramente.	33MS3
	Profesor sigue planteando la cuestión. Unos alumnos dan una respuesta afirmativa y otros negativa.	33MS3
	Profesor le dice al grupo clase: - ¿Quién está perdido? Cinco alumnos levantan la mano. Néstor le dice al profesor que todavía no ha entendido una parte del problema.	33MS3
	Otra alumna le confiesa al profesor que no lo ha entendido. Éste se lo explica de nuevo ejemplificándolo con referencias a su entorno más cercano y a cosas cotidianas. La alumna expresa que sigue sin entenderlo.	33MS4
	Intercala preguntas dirigiéndose por el nombre a una alumna que normalmente no interviene: - ¿Qué harías ahora Emy? No le contesta.	33MS5
	Profesor les pregunta: - ¿Están entendiendo lo que estoy diciendo? - No -dice un alumno.	33MS5
	Cuando se lo dice a una de las chicas poco participativas, se queda en silencio esperando su respuesta. Al instante le cuestiona: - ¿Entendiste lo de antes? - Un poco.	33MS5
Ausencia respuestas	Profesor (...) dice: - Las operaciones tienen que ponerlas aparte... el resto está bien. ¿Qué no entienden de lo que hay aquí? Nadie contesta.	33MS2
	(Profesor expresa): - Continuamos. ¿Alguna duda? Nadie interviene.	33MS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	Profesor vuelve a dirigirse al grupo clase y repite: - ¿Alguna duda antes de seguir? Una vez más, nadie dice nada.	33MS2
	Concluye diciendo: - ¿De acuerdo? Nadie contesta.	33MS4
	Profesor (...) le pregunta a otra chica: - ¿Qué haríamos a continuación? Alumna no dice nada.	33MS5
	Ahora intercala: - ¿Entendido? Nadie responde. Profesor sigue con la explicación.	33MS5
Participación limitada	Pregunta a una alumna uno de los pasos a hacer. Alumna contesta. Le pide al grupo clase qué resultado les dio. Contestan algunos de ellos.	33MS1
	Ahora se dirige al grupo clase y explica el proceso de realización del otro problema. Va lanzando preguntas. Las contestan casi siempre las dos mismas alumnas.	33MS1
	A esta anotación añade: - A mi me ha pasado que alumnos que no entienden cosas de física es porque no aplican lo de matemáticas. Despejar en matemáticas es igual que en física. ¿Entienden? - Sí -dice una sola voz.	33MS3
	Profesor está afirmando: - Yo sé que ustedes pueden decir que esto es un rollo pero empiecen a entender esto. Que esto lo van a estar viendo siempre. ¿Está entendido? - Sí -dice una alumna. - ¿Y copiado? Nadie responde.	33MS3
	Profesor añade: - Voy a preguntar a los que dicen "sí" y "no" Lo hace, pero son alumnos que pertenecen al grupo que siempre participa. El resto está callado.	33MS3
	Durante la explicación, el profesor ejemplifica el tipo de ecuación de las que habla (...). Va resolviendo el proceso e intercala preguntas. Un alumno responde.	33MS3
	Ahora profesor pregunta al grupo-clase: - Y... ¿qué hay que hacer ahora? Yo sé que lo saben... Contestan las mismas alumnas que ya han intervenido en otras ocasiones ( <i>están sentadas al final del aula</i> ).	33MS4
	Vuelve a preguntar pero ahora de manera general: - ¿Qué harían? Algunas alumnas dan una contestación.	33MS5
Inseguridad	La otra terminó su tarea y pregunta al profesor si está bien lo que ha hecho.	33MS1
	Un alumno pregunta: - ¿Y esas letras? Profesor le da una explicación justificativa.	33MS4
	Profesor pide a una alumna que salga a la pizarra pero ella no quiere. Profesor la anima hasta que sale. Profesor le dice a la alumna que si no lo entiende no importa, ya que él está para eso. La alumna se ríe.	33MS4



Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Rol independiente	De repente una alumna se levanta y se pone en la mesa del profesor a copiar lo que está escrito en pizarra. Profesor no le dice nada y continúa explicación.	33MS1
	Hay dos alumnos que no mantienen la mirada y están leyendo algo de un libro y copiando.	33MS3
	Los alumnos continúan atentos menos los dos que copian algo. Hay silencio.	33MS3
	El alumno que estaba copiando las tareas de lengua continúa haciendo lo mismo.	33MS3
	El que está con las tareas de Lengua que continúa con lo mismo.	33MS3
Desgana	Un alumno está sentado atrás y ni escribe ni habla.	33MS1
	El alumno de atrás sigue sin hablar ni escribir.	33MS1
	El de atrás sigue sin hablar y sin escribir.	33MS1
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Intercala una explicación. Los alumnos están en silencio y le escuchan.	33MS4
	El resto de los alumnos está tranquilo y sólo habla entre sí sobre aspectos relacionados con los problemas y ejercicios.	33MS1
	El resto de los compañeros copia en silencio lo que se va plasmando en pizarra.	33MS1
	Mientras, la alumna del encerado sigue de pie y atenta. Resto copia lo que se está haciendo.	33MS2
	Chica del encerado comienza a escribir y el resto copia.	33MS2
	El resto de los compañeros está atento y en silencio.	33MS2
	Los alumnos están escuchando y escribiendo.	33MS2
	Profesor continúa diciendo: - Conozco a compañeros que iban antes de una hora de empezar las clases y así poder coger el primer sitio. Algunos sonríen pero todos están en silencio y escuchando lo que dice el profesor.	33MS3
	Los alumnos continúan atentos menos los dos que copian algo. Hay silencio.	33MS3
	El resto del grupo clase está en silencio.	33MS3
	Todos los alumnos copian ( <i>nadie habla</i> ).	33MS3
	Ahora profesor va dando vueltas por la clase. Continúa la alumna en pizarra. Resto de los alumnos permanecen callados y escuchando.	33MS4
	Profesor lo vuelve a explicar en la pizarra. Los alumnos mientras están callados y atendiendo.	33MS4
	Profesor ahora pide a los alumnos que hagan el ejercicio que les va a dictar. Coge un libro de texto y comienza a leerlo despacio y en alto. Los alumnos lo copian en sus cuadernos. Están absolutamente todos en silencio.	33MS4
	Los alumnos están en silencio. <i>Parece que siguen la explicación.</i>	33MS5
	Todos los alumnos están en silencio. Profesor escribe en la pizarra: "3X=5".	33MS5
	Profesor arranca a leer en alto. Está de pie delante de la pizarra. Los alumnos están callados y tienen la mirada fija en sus libros.	33MS5
	Todos están escribiendo individualmente en su cuaderno. Profesor se pasea por el aula.	33MS5

Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesor añade a este comentario una explicación. Los alumnos están en silencio.	33MS5
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Al terminar, profesor les añade: - Bueno, pues el lunes haremos control. La mejor alumna expresa palabras de protesta. Profesor le responde: - Ustedes saben que tienen que estudiar siempre.	33MS5
	Profesor se dirige ahora al grupo clase y les dice: - ¿Pero ustedes no se dan cuenta que tienen que terminar la ESO? Si no, no pueden hacer nada. Es el certificado de escolaridad de antes. Si no consigues un título has perdido 12 años en la escuela. Cuando tengan que ir a una escuela de adultos dirás: "¿por qué sería yo tan torpe y no lo aproveché?" El alumno al que inicialmente le planteó este tema dice gestos con la cabeza como diciendo que no está muy conforme.	33MS4
Tensión encubierta	Profesor detiene la explicación y le dice ( <i>a uno que no participaba y se dedicaba a copiar cosas de otra materia</i> ): - ¿Qué tal los ejercicios de Lengua? - Bien -contesta el alumno. - Por lo menos ocupas el tiempo -le dice el profesor sonriendo con cierta ironía- El saber no ocupa lugar...	33MS3
	Profesor está yendo por las mesas. Se dirige ahora al chico que no participa y le dice: - Estás limpio ¿eh? Alumno hace un gesto y no dice nada.	33MS1
Omisión	Una alumna dice en voz alta: - Elías, se ve poco en la pizarra lo que se escribe ( <i>esta situación es real ya que entran reflejos del sol por la ventana</i> ) El profesor no hace ningún comentario.	33MS1
Favoritismo	Profesor sigue la explicación pero la dirige fundamentalmente al grupo que siempre contesta a sus cuestiones.	33MS3
	Profesor (...) continúa la explicación. Pasea por delante de la pizarra. Sigue dirigiendo la mirada al grupo más participativo.	33MS3
	El profesor está dirigiendo visualmente la explicación a ellas. ( <i>las que siempre intervienen</i> ).	33MS5
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor (...) añade: - Seguro que ustedes dirán "eso es un rollo profe". Pero es que ahora están en un curso superior y tienen que hacerlo ahora así... Cuantas más operaciones hagan más posibilidades de no confundir. ¿Hay alguna duda? Seguro que lo saben hacer. El problema es la concentración. Si hablas y miras para arriba te equivocas... ¿Para qué sirve esto? Es para ver ecuaciones... que si no saben esto no podrán hacerla. Si te gusta hacer ecuaciones no podrás hacerlas. "A mí no se me dan bien las ecuaciones". No podrás decirlo si no entiendes esto.	33MS2
	Profesor añade: - Aquí no estamos calificando la memoria ni quién lo hace más rápido. Mira, yo también me equivoco -dice en el momento que corrige un dato equivocado-	3MS2
	Profesor interviene: - Yo sé que a los alumnos no les gusta esto porque parecen letras, pero es que no hay más remedio. Tienen que acostumbrarse a utilizar el lenguaje matemático. Cuando ustedes vayan a la universidad, habrá más gente. Los alumnos copian y entre 100 y 160 ¿cómo levantas la mano para preguntar qué dice ahí? Se reirían de ustedes... Todos los alumnos se ríen.	33MS3

Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor continúa diciendo: - Conozco a compañeros que iban antes de una hora de empezar las clases y así poder coger el primer sitio. Algunos sonríen pero todos están en silencio y escuchando lo que dice el profesor.	33MS3
	Profesor le dice al grupo de compañeros: - Échenle una mano, venga. Profesor le comenta a la alumna: - ¡Venga, esto es como el concurso de la tele! Hay que ver lo que te preguntan y coger el comodín del público. Profesor va hacia pizarra y comienza a ayudar a la alumna a hacerlo.	33MS4
	Profesor le dice (a una alumna): - Hay que dejar sol para los demás (la chica está hoy muy morena). Todos los compañeros ríen.	33MS5
	Se para delante de una chica y le comunica en un tono muy amable: - Mira, siéntate mejor. La silla del estudiante debe ser dura, si no te duermes... Siéntate bien. La chica le sonríe.	33MS5
	- Es que hoy es su cumpleaños -añade otra alumna. - Pero bueno, yo no le canto nada y los dulces los dejamos para el final. Todos los alumnos ríen.	33MS5
	Profesor (...) se detiene ahora en un alumno que suele venir poco a clase (es la primera vez que está en el aula desde que empezaron estas observaciones). Comienza a decirle: - Pero vamos a ver, ¿no sabes todo? ...Yo sé que estudiar es duro pero... - Pero es que esto no hace falta profe -le contesta el chico. - ¡Cómo que no! Tú imagínate que estás en tu taller y tienes 150 litros de aceite y 15 coches. ¡Eso es una ecuación si no quieres desperdiciar aceite!	33MS5
	Profesor se dirige ahora al grupo clase y les dice: - ¿Pero ustedes no se dan cuenta que tienen que terminar la ESO? Si no, no pueden hacer nada. Es el certificado de escolaridad de antes. Si no consigues un título has perdido 12 años en la escuela. Cuando tengan que ir a una escuela de adultos dirás: "¿por qué sería yo tan torpe y no lo aproveché?"	33MS5
Humor compartido	Una alumna dice de repente: - Profe, una araña en la pared. Todos ríen. Profesor hace comentarios coloquiales sobre la araña. Los alumnos (y el profesor) vuelven a reír pero siguen escribiendo individualmente en su cuaderno.	33MS5
Flexibilidad	Vuelve a dirigirse a los alumnos y les dice: - (...) Vamos a hacer las actividades que hay ahí - ¿Empezamos ya? -pregunta la mejor alumna- - Sí. Van a estar 5 minutos y luego salen a la pizarra... O mejor ¿qué quieren: 5 minutos o que salgan ya a la pizarra? Pero si salen a pizarra el resto va a copiar... - Pero es que en 5 minutos no da tiempo -responde otra alumna al profesor- - Bueno, quien dice 5 dice 6... Hagan esto que mañana tienen mucho que hacer.	33MS5
Valoración	- Correcto -le dice el profesor a la chica de la pizarra-	33MS2
	- Sí saben. Yo sé que son capaces -le dice (profesor) al grupo clase.	33MS2
	Ahora nombra al alumno que casi nunca hace nada en el aula y le hace una pregunta en la misma línea de las demás. El alumno responde correctamente. El profesor repite lo dicho a la vez que hace un gesto de aprobación.	33MS3

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	<p>Ahora le dice a otra alumna de las que no interviene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo sería la de abajo Lorena?</li> </ul> <p>La alumna responde correctamente y profesor va escribiendo en pizarra lo que ésta le va indicando. A la vez va diciendo "bien".</p>	33MS3
	<p>En una de las preguntas que ha intercalado el profesor, ha respondido el alumno que normalmente menos participa. Profesor le ha dicho "evidentemente" y ha incorporado su aportación a lo explicado.</p>	33MS3
	<p>Sin terminar la frase se acerca a la parte donde están los alumnos que menos intervienen y que levantaron antes la mano diciendo que se habían perdido. Les hace una pregunta corta. Una chica le contesta. Profesor le dice: "¡eso! ¡bien!".</p>	33MS3
	<p>Néstor vuelve a hacer otra pregunta. Profesor se acerca a su sitio a la vez que dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien: el único que me apoya.</li> </ul>	33MS3
	<p>Una alumna, que ya ha intervenido varias veces y que está situada en la fila de atrás, hace una pregunta. Profesor le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Exacto!</li> </ul>	33MS4
	<p>Pero profesor se dirige ahora en sus preguntas a alumnas y alumnos que nunca hablan. Le contestan a algunas cuestiones. Si son correctas el profesor se los dice.</p>	33MS4
	<p>Profesor le va respondiendo y a la vez le formula otras preguntas concretas. "¿Por qué? ¿Y aquí? ¿Por qué?... La alumna le dice ya la respuesta correcta. Profesor expresa en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Alto, alto...! ¡Dilo en voz alta!</li> </ul> <p>Alumna lo repite. Profesor lo incorpora a su explicación y continúa escribiendo en pizarra.</p>	33MS5
Valoración	<p>Profesor va a pizarra y explica haciendo anotaciones. Se lo dirige a la alumna que le planteó la duda y al resto del grupo clase. Desde allí intercala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué le pueden decir a Emy? <i>(es la chica que planteó la duda)</i></li> </ul> <p>La mejor alumna vuelve a intervenir y proporciona la respuesta exacta. Profesor responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien.</li> </ul>	33MS5
	Diversificación	<p><i>(Profesor)</i> comienza a explicar (...). De repente interrumpe y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de continuar, ¿alguien el año pasado tuvo problemas con las ecuaciones?</li> </ul> <p>Una de las alumnas poco participativas contesta que sí. También lo hace el que casi nunca interviene declarando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, con los sistemas de ecuaciones.</li> </ul> <p>El profesor les explica <i>(acercándose a ellas)</i>.</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	3º ESO
Área	Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	- En el libro hay una palabra que dice "árbitro" ¿qué quiere decir? Tres alumnas quieren dar a la vez una respuesta a la vez que verbalizan "¡yo, yo...!" (Han estado permanentemente interviniendo).	33HS4
	Hay dos alumnas que permanentemente quieren hablar (en ocasiones han protestado por no responder ellas)	33HS6
Reticencia	- ¿Puede ser participar de los dos? Porque las mujeres deben votar... -anuncia una alumna. (...) Un chico hace un pequeño comentario de manera chistosa y machista.	33HS4
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afilación	Una chica se ha girado hacia las dos compañeras de atrás y durante unos minutos trabajan en trío.	33HS1
	Otra chica que se sienta detrás se ha levantado y se ha dirigido a dos compañeras de delante. Se sienta con ellas y forman otro trío de trabajo.	33HS1
	Dos chicas de delante se han girado y ha surgido de delante un grupo de trabajo de cuatro.	33HS1
	El que no hacía nada se levanta y se va al sitio de otro compañero. Permanece hablando con éste unos instantes. Vuelve a su sitio.	33HS1
	Hay una chica que está yendo por las mesas haciendo preguntas a los compañeros.	33HS1
	Otra se ha levantado a dar un material de clase a otra compañera.	33HS1
	Uno de atrás pide en voz alta a otro de la primera fila que se cambie de sitio. Éste se dirige hacia él y comienzan a hablar entre ellos.	33HS1
	Ha surgido un grupo de seis chicas. Están hablando entre ellas pero no todas hacen lo mismo. Unas están sacando unas fotos y otras escriben en su cuaderno.	33HS1
	El que no hacía nada se dirige al sitio de una chica (la que en la clase de matemáticas parece que era la mejor). Le hace unas preguntas. La compañera le contesta.	33HS1
	Algunos alumnos (los de atrás) hablan en torno a los ejercicios que hacen y se pasan material.	33HS2
	Una alumna plantea una pregunta. Otra compañera le responde.	33HS4
	Una alumna de detrás interviene en voz alta en el tema que tratan su compañera y el profesor y aporta una reflexión aclaratoria.	33HS5
	Una alumna elabora en alto una conclusión sobre lo que se ha explicado y pide al profesor que le diga si es correcto. Antes de hacerlo éste, una compañera le aporta una posible respuesta. Profesor la completa.	33HS5
Un alumno plantea una duda. Profesor explica y otra compañera le añade un ejemplo.	33HS5	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Varios alumnos han comenzado a participar e interactúan con él a partir de lo que va explicando.	33HS1
	Comienza a realizar preguntas cortas sobre el tema (...). Están participando casi todos.	33HS2
	<i>Hay un ambiente muy participativo y distendido, los alumnos hablan con soltura y plantean cuestiones e interrogantes.)</i>	33HS2
	Profesor sigue haciendo preguntas a los alumnos. Éstos levantan la mano (...). Están participando casi todos.	33HS2
	Se ha perdido el orden en el turno de palabras porque todos desean hablar. Son bastantes los alumnos que quieren intervenir.	33HS2
	Profesor (...) les va intercalando preguntas: - ¿Cuántas ciudades había? ¿Cómo se llamaban? ¿Qué significa "poli"?... Varios alumnos van respondiendo.	33HS3
	Profesor plantea una pregunta. Responden varios alumnos.	33HS2
	Se pasa a la siguiente diapositiva. Profesor pregunta al grupo clase: - ¿Qué diferencian ven en el uso de los templos griegos y en el de nuestros templos actuales? Contestan dos alumnos a la vez. Uno de ellos está sentado en la fila de atrás.	33HS3
	Ahora profesor está pidiendo al grupo clase un ejemplo de edificio actual con la forma de la arquitectura griega. - ¿El gobierno? -dice un alumno. - ¿El gobierno tiene esa estructura? -le plantea el profesor. - La Casablanca -responde otro. - Sí. -dice el profesor- Pero ¿y en España? - El parlamento -interviene otro alumno. - Sí, el Parlamento... ¿no lo reconocen? - les recuerda el profesor- ¿Y aquí en nuestro pueblo? - ¡¡La Iglesia!! -dicen todos los alumnos a la vez.	33HS3
	Se pasa a la siguiente diapositiva. - Fíjense en este templo. Tiene algo original -anuncia el profesor. - ¡Las figuras! -dicen varios alumnos a la vez.	33HS3
	Ahora vuelve a preguntar al grupo clase si ellos han visto en Las Palmas una figura que cargue la estructura. Varios alumnos contestan a la vez.	33HS3
	Ante la nueva imagen comenta: - ¿Les suena Delfos? ¿Les suena Filadelfia? Varios alumnos responden a la vez.	33HS3
	Él continúa la explicación a la vez que intercala preguntas cortas que varios alumnos contestan casi a la vez.	33HS3
	Profesor les dice: - ...Pero antes eran pieles blancas. Acuérdense de las fotos de las mujeres campesinas canarias que iban al campo forradas ... Varios alumnos hacen un comentario entre ellos. Uno levanta la mano y opina: - ¡Pero era por cuestiones morales!	33HS3
	Un vez que termina, profesor expresa: - Bien, esa es la opinión de ( <i>nombre de la chica</i> ), ¿Alguien quiere rebatirla? ¿Están todos de acuerdo? - No -responde una compañera- yo creo que... La alumna explica su postura.	33HS4
Una alumna de atrás aporta una idea nueva. Profesor interactúa en alto con ella.	33HS4	
Otra alumna interviene y dice: - En Atenas no había participación de las mujeres.	33HS4	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Dos alumnos más dan también su percepción de los hechos.	33HS4
	Un alumno de los que casi nunca interviene en otras materias levanta el dedo con el deseo de expresarse. Profesor le invita a hablar.	33HS4
	- En España ¿la gente está contenta con los políticos o se quejan? ¿Por qué? Dos alumnos que hasta ahora no habían intervenido dan su opinión.	33HS4
	Un chica levanta la mano y expresa su opinión ( <i>ya no está relacionada con lo que dijo la última compañera</i> ). Profesor escucha. Interviene una segunda alumna. Profesor sigue escuchando. Lo hace una tercera chica.	33HS4
	Vuelve a intervenir otra alumna. Profesor escucha.	33HS4
	Continúan varios alumnos interviniendo y dando sus opiniones. <i>El ambiente está muy participativo.</i>	33HS4
	Varios alumnos vuelven a dar sus opiniones. Profesor les escucha y hace gestos de asentamiento con la cabeza.	33HS4
	Un alumno interviene espontáneamente y dice que él prefiere una dictadura.	33HS4
	Una chica interviene en ese momento y aporta un inconveniente a las dictaduras.	33HS4
	Ahora varios alumnos intervienen a la vez.	33HS4
	Profesor lanza una pregunta: - ¿Cuándo se celebra el día de la Constitución? Todos los alumnos responden al unísono.	33HS4
	Profesor (...) pregunta: - ¿Cuándo ven ustedes al Rey? Todos quieren intervenir. Aportan respuestas concretas.	33HS4
	Alumna añade: - Y si el pueblo quiere una dictadura ¿qué hace el rey? - Pues puede ser... Profesor se queda pensativo. En ese momento da su opinión otra compañera. A continuación vuelve a hacerlo el profesor. <i>El ambiente de aula es muy relajado, tranquilo y espontáneo.</i>	33HS4
	El profesor continúa explicando pero hace muchas pausas por las preguntas que expresan los alumnos o por las respuestas que dan a lo que se les cuestiona.	33HS4
	Los alumnos siguen planteándole cuestiones. Profesor siempre les contesta.	33HS4
	¿Qué es esto de la Administración Civil? - Los ciudadanos -opina un alumno. - El dinero -expresa otro. Profesor repite los términos de los alumnos de manera interrogativa: - ¿Los ciudadanos? ¿El dinero? Dos alumnos más (uno de ellos es de los que nunca participan) aportan otros significados. Profesor termina explicando él el significado.	33HS4
	Comienza a hacer una recapitulación del día anterior lanzando preguntas al grupo clase. Contestan casi todos los alumnos.	33HS5
	- ¿Cuál es la misión del poder judicial? Cuatro chicas intervienen casi a la vez.	33HS5
	Profesor formula ahora una frase incompleta y para de emitirla para que los alumnos la completen. Casi todos los alumnos lo hacen a la vez.	33HS5
Profesor lee despacio un fragmento del libro. Intervienen varios alumnos poniendo ejemplos.	33HS5	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Al leer un alumno el último párrafo del texto, le pregunta el profesor: - ¿Qué le pasa a la protagonista...? Los alumnos contestan casi a la vez. Profesor se ríe y sigue explicando.	33HS6
	Una alumna expresa su opinión en alto, pero ataca claramente un principio de la Constitución. Profesor contesta: - ¡Hay que tener mucho cuidado en cómo se dicen las cosas! A partir de ahí, se establece un diálogo muy acalorado entre los alumnos y el profesor, y los alumnos con ellos mismos.	33HS6
	<i>Hay un ambiente muy participativo y distendido, los alumnos hablan con soltura y plantean cuestiones e interrogantes.</i>	33HS2
	Se continúa con la puesta en común de lo que se ha hecho. Algunos alumnos intercalan preguntas de comprensión del texto que se explicó antes.	33HS2
	Todos los alumnos están atentos. Se proyecta la segunda diapositiva.	33HS3
	Un alumno pregunta: - ¿Y ahora se puede entrar en el templo? - Sí, sí... -le advierte el profesor. Surgen pequeños comentarios entre algunos alumnos a partir de esta afirmación.	33HS3
	En dos ocasiones sucesivas dos alumnos lo interrumpen para pedir una aclaración sobre lo explicado. Profesor lo hace inmediatamente.	33HS3
	Alumno levanta la mano y le pide al profesor que copie también el nombre de un término anterior que él no sabe cómo se pone.	33HS3
	Se proyecta la siguiente diapositiva. Profesor comenta ante ella: - Fíjense que este templo parece la caseta del perro comparado con antes Todos los alumnos ríen. Siguen también muy atentos.	33HS3
	Dos de ellos le formulan una pregunta sobre el parecido de la arquitectura griega con otro referente actual. Profesor les contesta.	33HS3
	Un alumno cuestiona: - ¿Por qué ese edificio está apartado? - Buena pregunta -responde el profesor y le añade una explicación.	33HS3
	Un alumno que en las demás materias participa muy poco, formula una pregunta: - ¿Pero ese edificio era también de origen griego?	33HS3
	Un alumno de primera fila plantea interrogante. Profesor contesta y enlaza con la explicación.	33HS3
	Un alumno de la última fila formula otra pregunta. Profesor le aclara.	33HS3
	Una alumna levanta el dedo voluntariamente y comienza a leer su opinión.	33HS4
	<i>En la primera fila está hoy sentado uno de los alumnos que en otras clases apenas participaba.</i>	33HS4
	- ¿Cómo empezó la ETA? -cuestiona otro alumno distinto.	33HS4
	- ¿Políticamente no responsable significa que él no tiene que ver en la política? - pregunta un chico. - Efectivamente -responde el profesor.	33HS4
	El profesor continúa explicando pero hace muchas pausas por las preguntas que expresan los alumnos o por las respuestas que dan a lo que se les cuestiona.	33HS4
	Los alumnos siguen muy atentos. Varios de ellos lanzan preguntas. Profesor les responde.	33HS4
Una chica ha planteado lo siguiente: - Y si en Austria se hacen de extrema derecha, ¿Europa le da la espalda? Profesor responde.	33HS4	



Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Los alumnos siguen planteándole cuestiones. Profesor siempre les contesta.	33HS4
	Otra alumna le plantea una interrogante. Profesor contesta.	33HS4
	La mejor alumna (según dice el profesorado), plantea una pregunta al profesor desde su sitio. Profesor le responde. Alumna pone ella misma un ejemplo y le vuelve a cuestionar al profesor si eso sería correcto. Profesor le responde con una explicación.	33HS5
	Varios alumnos intervienen espontáneamente para aportar datos sin que el profesor les haya preguntado. Éste va recogiendo la información que le dan, la repite y la incorpora a la explicación.	33HS5
	Un alumno de la fila de atrás levanta el dedo y solicita al profesor que repita la última idea que ha dicho. Profesor lo hace.	33HS5
	Una alumna elabora en alto una conclusión sobre lo que se ha explicado y pide al profesor que le diga si es correcto. Antes de hacerlo éste, una compañera le aporta una posible respuesta. Profesor la completa.	33HS5
	Tres alumnas solicitan que se les aclare el significado de unos términos. Profesor lo va haciendo de uno en uno añadiendo ejemplos.	33HS5
	Un alumno plantea una duda. Profesor explica y otra compañera le añade un ejemplo.	33HS5
	Dos alumnos, de los que apenas suelen intervenir, por propia iniciativa proporcionan también una ejemplificación a otros términos. Profesor incorpora a su explicación lo que han dicho.	33HS5
	La alumna que leía le pone un ejemplo y le pide al profesor que le diga si concluyó bien con la idea. Profesor lo hace.	33HS5
	Tres chicas, que han estado durante toda la sesión participando, cuestionan al profesor el significado de unos términos que se han leído. Profesor les aclara.	33HS5
	Varios alumnos de primera fila plantean interrogantes sobre lo leído.	33HS6
	Algunos alumnos quieren hablar, e insistentemente levantan la mano para que se les dé permiso. Profesor les da la entrada y ellos intervienen. Profesor escucha y contesta a sus preguntas y dudas.	33HS6
	Se establece un debate entre ellos ( <i>el ambiente es muy participativo, parece motivarles mucho este tema</i> ) donde cada uno expone sus propios planteamientos sobre algunos casos concretos ( <i>inmigración, maltrato familiar,...</i> ).	33HS6
Casi todos quieren intervenir cuando recurre a ese tema. Profesor escucha y le corta la palabra a algunos de ellos para darle la palabra a otros que también quieren participar.	33HS6	
Agrado	Un chico silba mientras trabaja; mantiene un gesto de entusiasmo en su cara.	33HS1
	- Siguen también muy atentos y con cara de entusiasmo.	33HS3
Entusiasmo	En ese momento suena la sirena. El profesor sigue de pie al lado de la pizarra y los alumnos continúan respondiendo de manera voluntaria y espontánea a las preguntas que él va intercalando a su explicación. Pasan así unos tres minutos más desde que sonó el timbre.	33HS1
	- Suena el timbre. Profesor continúa la exposición. Los alumnos siguen atendiendo. Una alumna plantea en alto una duda. Profesor contesta.	33HS4
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	<i>Parece ser que algunos alumnos no se enteraron de lo que había que hacer, así que el profesor se percata de ello y vuelve a explicarlo en la pizarra..</i>	33HS2
	<i>(Profesor) pide a otro (la respuesta), el cual le contesta un error. Profesor (...) comienza a interactuar con el alumno para aclararle la confusión.</i>	33HS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	En una de esas preguntas una alumna hace un gesto indicativo de que no sabe. Profesor le cuestiona: - ¿Cómo que no sabes si lo hemos estado viendo? Espontáneamente otra compañera le menciona la respuesta correcta.	33HS5
	Ahora profesor se dirige a pizarra y avisa: - Vamos a dejar claro un concepto que creo que no está claro por lo que estoy viendo. Comienza a explicar la diferencia entre <i>derecho</i> y <i>deber</i> en relación al tema de los votos.	33HS5
	Las intervenciones de los alumnos no siempre son correctas desde el punto de vista del dominio del tema de los Derechos Constitucionales. Profesor aclara cuando surgen confusiones.	33HS6
Ausencia respuestas	Profesor desde su sitio va haciendo preguntas en referencia a lo leído: - Garzón, ¿a qué se dedica? Ningún alumno contesta.	33HS2
	- Profesor pregunta si hay alguna duda. Nadie contesta.	33HS2
	Pasan unos instantes y profesor dice en alto: - ¿Tomaron nota? Nadie dice nada.	33HS4
	Al terminar un párrafo profesor dice al grupo clase: - Muy bien ¿hay alguna duda? Yo quiero que les quede claro este término Nadie contesta.	33HS5
	En este momento profesor pregunta: - ¿Lo han entendido? Nadie contesta.	33HS6
	Profesor incorpora a su explicación lo que han dicho. Vuelve a preguntar: - ¿Han entendido este párrafo? Ningún alumno responde.	33HS6
Participación limitada	(Profesor) le dice al grupo clase: - Vamos a corregir por lo menos una de las casillas. ¿Quién lo quiere hacer? (...) Tres alumnos levantan el dedo. El profesor no dice nada y escribe en la pizarra un término (" <i>poder ejecutivo</i> "). - Primero la definición -dice el profesor. Los tres que quisieron intervenir responden a la vez. El resto está en silencio.	33HS1
	(Profesor explica): - Hoy se sabe la declaración del caso Conde, está en la prensa y en la tele. En el caso de Jesús Gil, Lasa y Zabala, Mario Conde, ¿cuál es el trabajo de los jueces? Un alumno de los de delante contesta con una definición bastante correcta, mientras todos los demás mantienen silencio.	33HS2
	Profesor se dirige al resto del grupo-clase: - ¿Comprenden?, ¿Oyeron la idea? (Sólo) un alumno de delante contesta: Sí.	33HS2
	A continuación comenta (el profesor): - Son los pro y contra de la política actual del 2000... ¿Podemos concluir así? Sí -responde un solo alumno.	33HS4
	Profesor (...) enuncia otra pregunta: - ¿Hay alguien que quede fuera del poder judicial? (Solamente) una alumna proporciona la respuesta.	33HS5

Subcateg. / Categ.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Rol independiente	En ese momento entra un alumno a la clase. Nadie hace comentarios.	33HS4
	De repente entra en el aula un alumno que normalmente se sienta en la parte de atrás sin participar. Se sienta y nadie le dice nada.	33HS4
Desgana	Hay un alumno que está en la fila de atrás y que no hace nada todavía.	33HS1
	El que no hacía nada sigue en la misma situación. Ni siquiera tiene el cuaderno y el libro abierto.	33HS1
	El que no hacía nada se levanta y se va al sitio de otro compañero. Permanece hablando con éste unos instantes. Vuelve a su sitio pero sigue sin hacer nada.	33HS1
	Hay un alumno en la última fila que está sentado solo y que no ha intervenido ni participado hasta ahora en nada.	33HS5
	El ( <i>alumno</i> ) de atrás sigue sin mostrar actitudes visibles de atención; ni siquiera tiene el libro encima de la mesa.	33HS5
	El resto de los alumnos parece que siguen la lectura en silencio, excepto el chico de atrás que estaba sin intervenir antes.	33HS5
	El de atrás vuelve a no hacer nada y comienza a hablar con el compañero más cercano.	33HS5
	Los alumnos están en silencio y trabajan individualmente. Aunque el de atrás sigue sin hacer nada.	33HS5
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	El resto del grupo clase ha comenzado a escribir y realizar individualmente la tarea asignada. Mantienen silencio.	33HS1
	El resto del grupo clase está tranquilo. La mayoría trabaja de nuevo individualmente.	33HS1
	Todos los alumnos están atentos pero no toman muchos apuntes. Están en silencio.	33HS3
	Todos los alumnos están en silencio y mantienen la mirada hacia el profesor.	33HS4
	Los alumnos escriben lo que ha dicho el profesor y se fijan de lo plasmado en pizarra. Están en silencio.	33HS4
	Señala a una chica y ésta empieza a leer en alto. Pocos alumnos escriben. La mayoría sólo escucha.	33HS5
	( <i>Profesor</i> ) está explicando señalando en la pizarra. Todos los alumnos están en silencio y escuchan.	33HS5
	Los alumnos están en silencio y trabajan individualmente. Aunque el de atrás sigue sin hacer nada.	33HS5
	Los alumnos están en silencio y trabajan individualmente.	33HS6
	Se oye un murmullo bajo de habla. <i>El ambiente está tranquilo.</i> La mayoría hace la actividad individualmente.	33HS1
	Profesor explica quiénes son y qué gobernarán. Alumnos están muy atentos.	33HS2
	Aparece proyectada la primera diapositiva. Todos los alumnos están atentos.	33HS3
	A partir de lo dicho continúa la explicación. (...) Todos los alumnos están muy atentos (...). Están en silencio.	33HS3
	Todos los alumnos están en silencio y mantienen la mirada hacia el profesor.	33HS3
Subcateg. / Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Velocidad	( <i>Profesor</i> ) Les plantea una actividad que consiste en reflexionar por escrito y en sus cuadernos sobre las ventajas y desventajas que tienen ambos Sistemas Políticos. Da 5 minutos. Dos alumnos se ponen a protestar.	33HS2

Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Velocidad		- Como les veo muy afanados -comienza a decir ahora el profesor al grupo clase- de aquí al final de clase terminen eso porque me lo voy a llevar. Casi todos los alumnos hacen comentarios de protesta en voz alta.	33HS5
Subcateg.	Categ.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización		Parece ser que les está comentando y justificando la nota que les ha puesto en su materia en esta evaluación. También les cuestiona a los alumnos si hay alguna situación personal que les lleva a la nota que tienen Este profesor no es el tutor del grupo.	33HS1
		El profesor continúa en el mismo contexto inicial. ( <i>dialogar individualmente sobre la nota obtenida</i> ).	33HS1
		Profesor sigue la dinámica de antes: llamar individualmente a un alumno y hablar con él durante unos minutos.	33HS1
		Ahora un alumno pregunta: - ¿Qué pone debajo de "finanzas"? Profesor contesta y añade: - Esa pizarra, ¿la ves bien desde ahí? Alumno contesta afirmativamente.	33HS2
		- ...¿Pueden ver bien la pizarra desde ahí? -le dice al grupo clase ( <i>el profesor</i> ).	33HS4
		Profesor expresa que hoy se encuentra mal.	33HS5
Humor compartido		Profesor dice una broma y los alumnos se ríen ( <i>ambiente muy agradable</i> ).	33HS2
		Un alumno espontáneamente expresa una broma a partir de una afirmación hecha por el profesor en la explicación: - Aquí había una escultura que era de oro - Profe, mañana voy por ahí... Sí -responde el profesor sonriendo y haciendo un gesto afirmativo con la cabeza a la vez que todos los participantes también sonríen.	33HS3
		Se proyecta la siguiente diapositiva. Profesor comenta ante ella: - Fíjense que este templo parece la caseta del perro comparado con antes Todos los alumnos ríen. Siguen también muy atentos.	33HS3
		( <i>Profesor</i> ) añade: - La belleza es algo muy relativo. Por ejemplo, el estar moreno...hoy en día... Todos los alumnos echan una sonrisa.	33HS3
		En este momento pasa a otra diapositiva en la que se reflejan dos esculturas desnudas. Todos los alumnos ríen ( <i>y el profesor</i> ).	33HS3
Flexibilidad		Al terminar, ( <i>profesor</i> ) le dice al grupo clase: - Vamos a terminar esta parte con una votación. Que la clase diga qué sistema elegiría. Los alumnos lo hacen. Profesor los cuenta. Escribe en la pizarra: "3 Actual; 9 Atenas; 4 Ninguno".	33HS4
		Un alumno levanta de repente la mano y pide permiso para ir a la clase a por algo. Profesor accede.	33HS3
Valoración		Profesor, ante cada respuesta correcta, verbaliza una valoración positiva: - ¡Exteriores, eso es! ¡Bien!	33HS2
		Ahora profesor manda a leer a una alumna un fragmento del libro de texto. Alumna lee y profesor le dice: - ¡Muy bien!	33HS2
		Un alumno de los de delante contesta con una definición bastante correcta, mientras todos los demás mantienen silencio. Profesor contesta: - ¡Efectivamente!	33HS2

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Son bastantes los alumnos que quieren intervenir. Cada vez que uno lo hace, profesor lo anima a ello - ¡Bien, más cosas!	33HS2
	Profesor les dice en cada aportación correcta: - Muy bien...	33HS3
	Nombra el término " <i>techumbre</i> " y dos alumnos preguntan a la vez que eso qué es. Antes de dar el profesor una contestación, otro compañero dice en voz alta: - ¿Quiere decir que caía agua por los lados? - Eso es –dice el profesor- Como suele pasar en nuestras casas canarias.	33HS3
	Un alumno cuestiona: - ¿Por qué ese edificio está apartado? - Buena pregunta -responde el profesor y le añade una explicación.	33HS3
	Un alumno que en las demás materias participa muy poco, formula una pregunta: - ¿Pero ese edificio era también de origen griego? - Efectivamente -responde el profesor-, ahora te lo explico... Este edificio, como bien percibió Héctor,...	33HS4
	Profesor mira a la alumna que lo llamó y le hace una seña para que intervenga. Ésta lo hace y le plantea una duda. Profesor contesta: - Es una buena pregunta.	33HS4
	- ¿Políticamente no responsable significa que él no tiene que ver en la política? - pregunta un chico. - Efectivamente –responde el profesor y le añade una explicación.	33HS5

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	4º ESO
Área	Matemáticas

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Luego le dice a la chica que escribe: - Bien, ¿y cómo se hace? Interviene con respuesta un chico de primera fila ( <i>de manera anticipada</i> ).	34MS6
Individualismo	Una alumna del grupo de atrás lleva tiempo de pie sin participar con sus compañeros.	34MS1
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Intervención conjunta	El resto de los alumnos de cada grupo está escribiendo y hablando entre sí sobre la forma de resolver el problema	34MS1
	El resto de los grupos trabaja. Hablan entre ellos sobre el problema.	34MS1
	El resto de los grupos continúa hablando entre sí sobre la solución de los problemas mientras hacen anotaciones.	34MS1
Afiliación	La chica que está con la de los auriculares ha comenzado a hacer sus ejercicios. Pide el libro a la compañera de otro grupo. Ni ella ni la de auriculares lo tienen. Le pregunta a grupo de delante. Se levanta y copia lo que hacen ellos. Se lo lleva a su mesa y le dice a la de auriculares que lo copie. Ésta lo hace.	34MS1
	Un chico del grupo de tres de delante se levanta y se pone en un grupo de dos.	34MS1
	La chica del grupo de dos de atrás vuelve a levantarse y va a otro grupo a pedirle los datos del problema y copiarlos.	34MS1
	Una chica del grupo donde están los mejores va hacia la pareja de la chica con auriculares. Interactúa con una de ellas y le explica problema.	34MS1
	La que atendió le da a la compañera de auriculares el problema para que lo copie. Ésta lo hace pero sin dejar de oír música en sus auriculares.	34MS1
	Una chica se ha incorporado a otro grupo que no era el suyo.	34MS1
	El profesor se va. Una de ellas le pide a la compañera unos datos del problema que le faltan.	34MS1
	Un trío de alumnos se junta y se dedican también a comprobar datos de la calculadora.	34MS3
	Los grupos que finalmente salen están formados por niños con niños y niñas con niñas. ( <i>El profesor no ha dicho en ningún momento cuántos alumnos deben estar en cada grupo, ni quienes...</i> ).	34MS4
	Cuando se lo entrega al profesor, se espera en su sitio hasta que los demás terminen, y se dedica el resto del tiempo a decirle a su compañera de al lado cómo se hace el ejercicio.	34MS5
Casi todos los alumnos han terminado. Conforme lo hacen, van hablando entre ellos y virándose para atrás.	34MS5	
De pronto, dos alumnas dicen que no pueden hacer el ejercicio del libro, porque no tienen libro. Profesor se queda un instante mirándolas con cara extraña, hasta que otra compañera les dice: - No se preocupen, yo les dejo el mío. Se ponen de dos en dos.	34MS5	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Risas	Profesor va a pizarra y le dice al grupo clase que si no les da el mismo resultado que pongan el de él, que ese es el acuerdo. Un alumno contesta: - No profe, ése no es el acuerdo. Todos los alumnos se ríen.	34MS1
	Ahora le dice al grupo clase. - ¿Está claro lo que es una variable cuantitativa pero discreta? ¿Alguien me pone un ejemplo? - Un jamón -contesta una alumna. Todos los alumnos se ríen. El profesor no emite juicios de lo dicho y le da una explicación de si ese ejemplo sería el adecuado. El resto de los alumnos sigue riéndose.	34MS6
	Termina y le dice al grupo clase: - Otro ejemplo podría ser la familia y el número de hijos. ¿Es discreto o continuo? Se puede tener dos o tres hijos pero no tres y medio. Los alumnos se ríen. El profesor no dice nada y sigue explicación.	34MS6
Implicación	El ambiente entre los alumnos se percibe bastante participativo	34MS2
	Los alumnos se callan. Profesor añade: - Este cateto... ¿sabe todo el mundo cómo se halla? La mayoría de los alumnos contesta a la vez: - Sí.	34MS5
	Uno de ellos pregunta en viva voz: - ¿Este tema es importante? - Importantísimo -contesta el profesor- A ver... ¿quién lee? Varios alumnos levantan el dedo.	34MS6
	Ahora otro alumno pone otro ejemplo con el precio de la gasolina. Profesor le explica.	34MS6
	El profesor lo explica y vuelve a pedir ejemplos de variables que no se puedan medir. Tres alumnos le ponen ejemplos.	34MS6
	Profesor y alumnos de primera fila siguen interactuando a partir de la resolución de los datos que faltan. Dos alumnos de atrás también intervienen.	34MS6
	(Profesor dice) - (...) a ver... un voluntario a pizarra. Varios alumnos levantan la mano y dicen "yooo".	34MS6
	Dos alumnos de diferente grupo llaman al profesor. Profesor termina explicación del grupo donde estaba y acude a uno de los que le solicitaban.	34MS1
	Una alumna del grupo donde están los mejores se levanta y se dirige hacia el profesor a plantearle una duda.	34MS1
	Una chica de otro grupo se levanta y va hacia el profesor a plantearle una duda.	34MS1
	Una alumna le hace una pregunta referente a la cuestión planteada y profesor le contesta.	34MS3
	Otro alumno ha levantado el dedo para que se lo explique.	34MS3
	Algunas alumnas le levantan la mano para que les resuelva sus dudas. Profesor lo hace.	34MS5
	Un alumno hace esta pregunta: - ¿El número de ordenadores que se venden puede ser una variable cuantitativa? El profesor le contesta dándole una explicación.	34MS6
Dos alumnos hacen otra pregunta y el profesor les explica.	34MS6	
Agrado	Profesor (...) les dice que les va a cambiar el examen previsto para hoy. Los alumnos se alegran muchísimo (se ponen a levantarse, a gritar...).	34MS5

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Profesor les dice: - ¿Qué es lo que no saben hacer? Una de ellas indica algo. Profesor comienza a explicar mientras les va lanzando preguntas de control.	34MS1
	Profesor ante una pregunta que no responden les dice: - ¡Si es lo que tienen aquí ( <i>les señala el cuaderno suyo</i> ) copiado de no sé quién...! Las dos chicas se ríen. Él continúa con la explicación.	34MS1
	Profesor va explicando a nivel grupo las posibles dudas que les surgen, pero muchas veces tiene que salir a explicarlas a la pizarra para todo el grupo-clase. ( <i>Eso sucede cuando la misma duda se plantea en más de un grupo</i> ).	34MS2
	Profesor continúa: - Tres días después hicieron otro problema de la página.... Bueno, pues ése fue el problema del control y ha sido un fracaso.	34MS3
	En ese momento dice un alumno: - Yo no lo entiendo. Otro dice también: - Yo tampoco Profesor contesta con cara seria: - Ahora que yo lo digo ¿no?	34MS3
	Ahora el profesor eleva la voz y advierte: - Bueno, ¿ya todos lo saben hacer? Tres alumnos dicen que no. Profesor va hacia ellos.	34MS3
	Profesor pide a la alumna que lo resuelva, pero lo hace mal y otra alumna la corrige.	34MS4
	De repente, profesor va hacia la pizarra y dice en alto: - Atiendan, que siempre se equivocan despejando.	34MS4
	Profesor se da cuenta de que son muchos los que no entienden y decide explicarlo para todos.	34MS5
	Ahora les pregunta al grupo clase: - ¿Alguien podría ponerme un ejemplo de cuál sería la población y la muestra? Interviene una alumna de atrás ( <i>de las más atentas y participativas</i> ). No acierta con su ejemplo. Profesor le dice "no, no..."	34MS6
	El profesor (...) se dirige al grupo clase y dice: - ¿Entonces está claro? Repite la última frase -le dice al chico lector- y lee más despacio que no se están enterando de lo que es.	34MS6
	Profesor (...) se dirige al alumnado: - ¿Eso lo entienden? - No -dice una alumna.	34MS6
	Continúa explicando. Intercala una pregunta: - ¿Y cuál es la variable? Contestan dos chicas. <i>Parece que no se aclaran bien con lo que dicen</i> . Profesor les dice que "no" y vuelve a retomar explicación dirigiéndose a pizarra.	34MS6
	Le pregunta a uno de los que dieron el resultado ( <i>que está sentado en primera fila</i> ): - ¿Cómo lo hallarías? El alumno responde. <i>Parece no dar la respuesta adecuada</i> . Profesor le dice: - No...no.	34MS6
Ausencia respuestas	El profesor está de pie en pizarra y está comprobando, dirigiéndose verbalmente al grupo clase, si hicieron bien los ejercicios: - ¿Todos lo hicieron bien? Nadie contesta.	34MS1



Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	Ahora pregunta al grupo clase: - ¿Quién hizo el segundo problema? Los alumnos hablan un poco entre sí pero no contestan claramente a la pregunta.	34MS1
	Profesor vuelve a intervenir: - Y aún así estos siete ¿cómo no se dieron cuenta que era de relacionar tangentes? El grupo clase no responde. Está en silencio.	34MS3
	Ahora se gira hacia la pizarra y continúa explicando el problema. Termina de hacerlo y pregunta: - ¿Alguna duda? No contesta nadie.	34MS3
	Los alumnos se sitúan en grupo y profesor va resolviendo las posibles dudas que surgen, aunque primero pregunta: - ¿Tienen dudas para el examen? Alumnos no contestan. Profesor añade: - Tienen un examen pasado mañana y hoy no tienen dudas... ¡parece mentira!	34MS4
	Él continúa explicando. Vuelve a decir: - ¿De acuerdo? ¿Alguna pregunta? Nadie dice nada.	34MS6
	El profesor (...) dice: - No sé si esto es suficiente para que quede claro lo cualitativo y cuantitativo. Ningún alumno le dice nada.	34MS6
	Profesor termina de explicar en pizarra y se dirige a todos: - ¿Sí o no? Pero nadie dice nada.	34MS6
	Profesor dice: - ¿Vale? Nadie dice nada.	34MS6
	(Profesor) continúa explicando en pizarra y plasma allí la tabla que tienen en la fotocopia. Sobre ella explica: - Entonces, según la definición de Antonio (es el alumno lector) ¿qué es lo que hay que hallar? Nadie dice nada.	34MS6
Profesor les dice: - ¿Sí o no? Nadie contesta.	34MS6	
Participación limitada	Ahora pregunta al grupo clase quién hizo ese problema. Levantan el dedo cinco alumnos.	34MS1
	Tres de los cinco grupos, comienzan a hacer los ejercicios marcados (se ha tardado 30 minutos en llegar a esta situación). Los otros dos están todavía sin saber lo que hay que hacer.	34MS2
	El profesor entra en el aula y reparte unas hojas (es un control corregido que hicieron días anteriores). Se dirige de pie hacia ellos y les dice: - Abran el libro por la página... ¿se acuerdan del problema que vimos que está aquí resuelto? ¿Lo entendieron en su momento? Tres alumnos contestan que sí. El resto calla.	34MS3
	Profesor (...) continúa diciéndoles: - Piden más controles para que no se acumule contenido y la mayoría los hace mal. ¿Qué hay que hacer? ¿Un control a la mitad del problema?... ¿Todos entendieron lo que pide el problema? Dos alumnos contestan que sí.	34MS3

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	<p>Profesor se dirige a pizarra y comienza a hacerlo él y a explicar el proceso. Intercala preguntas del tipo: ¿están de acuerdo hasta aquí? ¿Sí o no? ¿Está claro eso? ¿Eh? ¿Se dan cuenta? ¿Lo entienden?</p> <p>Sólo contestan entre dos o tres alumnos.</p>	34MS3
	<p>Profesor interrumpe la explicación del problema. Se dirige al grupo clase y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ustedes no están haciendo los problemas.</li> </ul> <p>Una alumna contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentira, yo los he hecho.</li> <li>- Tú... ¿pero quién más? Levanten la mano -dice el profesor-</li> </ul> <p>La levantan siete alumnos (<i>de 22 que hay en clase</i>)..</p>	34MS3
	<p>El profesor le pide a una alumna que recoja los controles. Él se dirige al grupo clase y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estaba marcado el ejercicio tres. ¿Alguien lo intentó hacer?</li> </ul> <p>Levantan la mano 3 alumnos.</p>	34MS3
	<p>Ahora le dice al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El cuatro quién lo hizo?</li> </ul> <p>Siete alumnos levantan la mano. Profesor los cuenta y vuelve a preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Y quién lo intentó y no sabía?</li> </ul> <p>Un solo alumno la levanta. Profesor interviene enfadado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Se lo tengo dicho! Si no lo entienden me preguntan.</li> </ul>	34MS3
	<p>Profesor continúa explicación. Al terminar se dirige al grupo clase y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Lo entienden ahora? ¿Están de acuerdo todos?</li> </ul> <p>Al que se lo explicó contesta que ahora sí lo entiende y tres alumnos dan un sí.</p>	34MS3
	<p>El profesor le dice al alumnado ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminó de explicar lo que queda de este tema y corregimos las dudas luego. Ayer vimos "xxx" (<i>enuncia el título de lo tratado</i>) ¿Todos lo tienen claro?</li> </ul> <p>Contestan afirmativamente tres alumnos.</p>	34MS3
	<p>Al llegar al final pregunta a los alumnos cuánto les da esto en la calculadora. Cuatro alumnos contestan.</p>	34MS3
	<p>El trío y la pareja con la que hablaba el profesor continúa haciendo comprobaciones con la calculadora. El profesor se dirige a la mesa de uno de ellos. El resto está hablando entre sí de otras cosas.</p>	34MS3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Bien! Ahora el problema es hallar la longitud BD, ¿Qué harían?</li> </ul> <p>Profesor sigue explicando el ejercicio, pero él siempre hace las preguntas y los alumnos no siempre contestan.</p>	34MS4
	<p>Sigue la sesión con la corrección de ejercicios para el examen, pero siempre es una sola alumna la que contesta bien a casi todas las preguntas planteadas por el profesor.</p>	34MS4
	<p>Dos grupos no están atendiendo al tema propuesto, sino que se dedican a hablar entre ellos de temas más personales.</p>	34MS4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡A ver!... ¡Shhhhh! ¡Cállense! ...¡A ver! ¡Cierra la puerta! (<i>le dice a un alumno</i>)</li> </ul> <p>¿Nadie tiene el libro de tercero aquí?</p> <p>Uno sólo levanta la mano. Profesor comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Sólo uno?</li> </ul>	34MS6
	<p>Le hace preguntas de comprensión al grupo clase. Algunos contestan.</p>	34MS6
	<p>Pregunta al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Lo entienden?</li> </ul> <p>Una sola alumna contesta que sí.</p>	34MS6
<p>Profesor pide al alumnado si saben ponerle otro ejemplo ellos. Intervienen dos alumnos.</p>	34MS6	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	El profesor, sin dejar que el alumno siga leyendo, vuelve a retomar la explicación. Pide ejemplos nuevos de "variables". Intervienen dos alumnos aislados.	34MS6
	Se dirige a la pizarra y realiza anotaciones a la vez que expresa: - Estoy escribiendo lo que hemos visto ¿Alguien piensa que falta algo? - No -contesta un alumno.	34MS6
	- Esta frecuencia absoluta es la que aparece ahí ¿Cuál es? -le pregunta al grupo clase. Le contestan tres alumnos.	34MS6
	Profesor repite: - Vuelve a leerlo. El alumno lo hace. Profesor añade: - ¿Qué hay que hallar? Contesta un grupo de alumnos.	34MS6
	- A ver, fíjense en el dibujo y vean que... Continúa explicando y se acerca a pizarra a señalar. Bastantes alumnos han recogido ya sus materiales y están hablando entre sí.	34MS6
Categ. Subcateg.	DESCONEJÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Los alumnos aún no se han sentado en sus sitios y hablan muy alto.	34MS2
	Algunos alumnos están callados y sentados, pero la mayoría permanece de pie o en otros pupitres distintos al suyo y hablando, muchos alumnos no lo están escuchando ( <i>al profesor</i> ).	34MS2
	Profesor se queda callado hasta que dice: - ¡Shhhhh!, ustedes óiganme a mí y luego yo les oigo a ustedes. Alumnos siguen sin hacer caso. Profesor tarda casi 10 minutos en conseguir que el grupo-clase mantenga silencio, ya que se dedican a hablar entre ellos y a levantarse constantemente de sus asientos. El ambiente es muy tenso.	34MS2
	Casi todos los alumnos protestan de nuevo, y comienzan a hablar unos con otros. Profesor permanece callado en su sitio. Cuando un alumno quiere manifestar su opinión con respecto a por qué marca tantos ejercicios, otro alumno lo corta. Esto pasa continuamente durante casi 5 minutos.	34MS2
	Los alumnos no respetan los turnos de palabra, el profesor los manda a callar, pero no lo consigue.	34MS2
	Profesor nuevamente les dice que se pongan en grupo, y mientras él habla de lo que van los ejercicios, los alumnos no le ponen atención y se dedican a ponerse en grupo. Hacen mucho ruido al arrastrar las sillas y las mesas, recogen los libros y el material, hablan de quién estará en el grupo... En este momento hay mucho ruido en el aula.	34MS2
	Los alumnos vuelven a levantarse y comienza de nuevo el alboroto hasta que se pone cada uno donde el profesor les dijo. Una vez sentados, hablan en voz alta. Profesor al ver que no es escuchado y que están hablando muy alto, les llama la atención elevándoles la voz.	34MS2
	Alumnos alborotados hablan a la vez que el profesor, por lo que el profesor eleva la voz y repite de nuevo lo que van a hacer hoy.	34MS4
	Alumnos se alborotan y comienzan a cambiarse de sitio para ponerse en grupo. Profesor al ver tanto escándalo, aclara que es para resolver dudas y hacer ejercicios para lo que se tienen que poner en grupo, no para hablar.	34MS4
	Profesor nuevamente manda a callar: - ¡Shhhhh!, señores, si ustedes no se lo toman en serio, no hay nada que hacer. Los alumnos se levantan, hablan, comen chicle, gritan, dan palmadas, se prestan material...	34MS4
	Profesor explica en la pizarra un fragmento de un ejercicio. Mientras, los alumnos dejan de atender y hablan entre ellos. Profesor no dice nada y sigue explicando.	34MS4
	Le entrega a casi todos los alumnos una fotocopia. Mientras, todos ellos hablan en alto entre sí.	34MS6
	El resto de los alumnos está hablando en alto.	34MS6

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Rol independiente	Una chica de atrás está echada sobre su cabeza encima del pupitre dibujando cosas ajenas a las tareas de clase.	34MS1
	En uno de los grupos de atrás hay dos chicas. Una de ellas está con los auriculares puestos y está escribiendo la letra de una canción.	34MS1
	La que atendió le da a la compañera de auriculares el problema para que lo copie. Ésta lo hace pero sin dejar de oír música en sus auriculares.	34MS1
	Una chica de los grupos de atrás está oyendo música con un Walkman Profesor la ve y no le dice nada.	34MS2
	Una chica ( <i>la de los auriculares de sesiones pasadas</i> ) está copiando una poesía en su hoja. Profesor no dice nada.	34MS3
	La chica de atrás continúa copiando poesías desde su sitio. Profesor no dice nada.	34MS3
	Dos alumnas ( <i>de los grupos de la última fila</i> ) juegan con su móvil en lo que el profesor pasa por los grupos. Profesor no se da cuenta y las alumnas siguen jugando hasta la finalización de la clase.	34MS4
	Las alumnas que van peor en matemáticas ( <i>según el profesor</i> ), se sitúan aparte, en una esquina de la clase. Una de ellas tiene puesto un auricular de un Walkman (...) mientras copia los apuntes de Lengua de otra compañera. Profesor no se percata de esto.	34MS5
	Todos menos la chica del Walkman se ponen donde se ve la pizarra. Ésta se ha pasado todo el rato copiando apuntes de Lengua de otra alumna.	34MS5
Desgana	Mientras, una de las alumnas de ese grupo continúa resolviendo las tareas del problema. La otra mira y no escribe.	34MS1
	- La chica que se ponía los auriculares el otro día está en silencio sin hacer nada pero sin mantener la mirada y la atención a lo que se dice y se hace en pizarra.	34MS6
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	El alumnado está en silencio. Parecen atentos.	34MS1
	El resto permanece en silencio mientras copian lo que hace el profesor.	34MS3
	Alumnos en silencio hacen el examen. Primero copian el ejercicio escrito en la pizarra y luego lo hacen en folios. Cada alumno se dedica a su examen. No hablan.	34MS5
	Todos los alumnos están callados escuchando. Tienen la fotocopia en mano.	34MS6
	Profesor elige a uno de ellos. El alumno comienza a leer en voz alta. Resto escucha y calla.	34MS6
	El profesor interrumpe la lectura e intercala explicaciones. Pone ejemplos tales como "cuando se fabrican zapatos se interesan por hacer estudios estadísticos para ver qué número abunda"... Todos callan.	34MS6
	El profesor le dice al chico lector que continúe leyendo. Todos están en silencio.	34MS6
	Continúa explicación en pizarra. El resto del alumnado está en silencio.	34MS6
	El profesor incorpora a su explicación la respuesta y continúa en ella haciendo uso de la pizarra. Todos están en silencio.	34MS6
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Una alumna protesta enérgicamente ( <i>ante los deberes que está marcando el profesor</i> ): - ¡Profe, no muchos, que tenemos cosas que hacer! (...) Todos los alumnos que lo estaban escuchando, comienzan a protestar en alto y a darle la razón a la alumna que protestó.	34MS2
	Casi todos los alumnos protestan de nuevo, y comienzan a hablar unos con otros. Profesor permanece callado en su sitio. Cuando un alumno quiere manifestar su opinión con respecto a por qué marca tantos ejercicios, otro alumno lo corta. Esto pasa continuamente durante casi 5 minutos.	34MS2

Subcateg.	Categ.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo		Profesor vuelve a intervenir: - ¡Esto me demuestra que la mayoría no ha estudiado! Sólo han hecho lo que se hace aquí en grupos ( <i>su tono es de enfado</i> ).	34MS3
		Ahora le dice al grupo clase: - ¿El cuatro quién lo hizo? Siete alumnos levantan la mano. Profesor los cuenta y vuelve a preguntar: - ¿Y quién lo intentó y no sabía? Un solo alumno la levanta. Profesor interviene enfadado: - ¡Se lo tengo dicho! Si no lo entienden me preguntan.	34MS3
		Le pide a uno de estos alumnos que lea el enunciado del problema y comienza a interactuar con él mientras lo explica. El otro comienza a hablar con el compañero. Profesor le dice: - ¿Estás escuchando o haciendo otra cosa? ¡Cómo vas a entender!	34MS3
		Una alumna ( <i>la que siempre contesta bien a las preguntas del profesor</i> ), dice que ella sí que ha estudiado, y que le molesta que cambie el examen. Profesor contesta: - No importa, así te quedarás sin dar golpe el fin de semana.	34MS5
		Una vez que el profesor se da cuenta de que muchos alumnos ya han terminado el primer ejercicio, les marca otro, pero esta vez no lo escribe en la pizarra, sino que lo saca del libro de texto. Los alumnos protestan un poco.	34MS5
		Todos están hablando entre sí en alto. Profesor dice en voz alta y fuerte: - ¡¡Cállense ya!! ¡Ya está bien!...	34MS6
Tensión encubierta		( <i>Profesor dice</i> ): - Entonces, hacer problemas en grupo no ha servido de nada. Un alumno interviene: - Yo creo que sí. Otro añade: - De algo ha servido. - Aunque haya servido -responde el profesor- si ustedes no lo hacen en casa... Nadie habla. Se produce un silencio de unos 30 segundos. Parece que nadie se atreve a hablar.	34MS3
		El profesor (...) le dice al grupo clase. - ¡A ver! ¿Cuántos libros de 3º hay ahora aquí? - Uno -contesta un alumno. - Maravilloso... (Desde el comienzo de clase han pasado ya 15 minutos).	34MS6
Velocidad		- Profe, ¿corrigió los exámenes? -dice en alto una alumna. - No, pero podemos resolver el examen en lo que queda ( <i>solo quedan 10 minutos para finalizar</i> ) - ¡No, no! -dice la mayoría de los alumnos en alto.	34MS6
Omisión		Dos alumnas no paran de llamar al profesor por su nombre, pero él no les hace caso y comienza a marcar los ejercicios que quiere que hagan.	34MS2
		Profesor (...) pregunta al grupo clase: - ¿Está claro lo que es "variable"?... En el ejemplo de los jugadores ¿cuál sería la variable? - Contesta la chica que otras veces estaba con los auriculares. Profesor no le dice nada ( <i>suponemos que la respuesta fue correcta</i> ).	34MS6
Favoritismo		<i>Quedan 15 minutos para terminar la clase.</i> Ahora el profesor se dirige a la pareja de chicas con auriculares. Ha estado todo el tiempo, fundamentalmente, con los grupos de las primeras filas.	34MS1
		- Profesor permanece, mientras los alumnos hacen los ejercicios, alrededor de los grupos de trabajo, pero está mucho más tiempo en los grupos de delante del aula.	34MS2
		- El profesor va yendo por cada uno a resolver las dudas. Va sobretodo por los grupos de delante. - El profesor pasea entre la primera y segunda fila.	34MS2 34MS6

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Descrédito	Profesor mira el cuaderno y les pregunta ( <i>a las componentes del grupo de atrás</i> ): - ¿Lo hicieron ustedes? Qué raro que todos tuvieran dudas y ustedes no... Alumnas no contestan.	34MS1
	Profesor añade: - - Si siete de veintidós hacen los problemas ya puedo imaginar lo que hace esta clase...	34MS3
Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Profesor de vez en cuando hace preguntas de comprensión y anima a los alumnos a hacer bien los ejercicios: - Verás cómo lo sabes, mira...	34MS2
	El profesor sigue interactuando con ( <i>el grupo de las dos chicas</i> ). Les dice ahora: - Si no saben esto no es porque no lo comprendan sino porque no estudian. Las chicas se ríen.	34MS1
Valoración	Ahora se dirige a otra que también lo hizo: - ¿El seno y el coseno de 360, Diana? Alumna contesta correctamente. Profesor le dice "bien".	34MS4
	La alumna que terminó la primera, le enseña el problema al profesor, a lo que él contesta: - ¡Muy bien! Recuérdame que te ponga nota en el cuaderno ( <i>se refiere al suyo de profesor</i> ).	34MS5
	- A medida que los alumnos van haciendo el ejercicio, profesor va a su sitio, se lo revisa y les dice "bien" en voz alta.	34MS5
	( <i>Profesor</i> ) sigue alabando al grupo clase: - ¿Ven como ustedes si quieren, sacan las cosas bien?	34MS5
Diversificación	Les dice que se pongan en un grupo juntos para que comprueben los resultados y comenten posibles causas de diferencias y que él luego irá hacia ellos y si lo tienen bien les pondrá otro ejercicio ( <i>los alumnos siguen las instrucciones</i> )..	34MS1
	El profesor (...) se dirige al ( <i>grupo</i> ) avanzado de cinco. Le ha mandado otro problema ( <i>que los demás no hacen</i> )..	34MS1
	Una vez que los alumnos están sentados en sus respectivos grupos, profesor dice: - Los que no han hecho los ejercicios se ponen juntos, y los que si los han hecho, se ponen juntos y van haciendo los que marco ahora.	34MS2
	Profesor llama la atención y dice que atiendan porque va a explicar un problema. Profesor añade: - Los que se lo saben, que trabajen en silencio, y los que no, que atiendan.	34MS4
	Los alumnos que acabaron los dos ejercicios, salen fuera, y los que no se quedan unos minutos más ( <i>una vez que ha tocado el timbre</i> ).	34MS5

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	4º ESO
Area	Lengua

Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	La profesora le dice que tiene bien dos cosas ( <i>le dice lo que es</i> ) pero que le falta una. Un compañero lo dice en alto sin que nadie se lo haya pedido.	34LS1
Reticencia	Ha habido un momento en que todos se echan a reír por el término que dice un alumno.	34LS1
	El alumno de la pizarra está escribiendo su esquema. Un compañero desde su sitio le dice que se le olvidó poner un acento.	34LS1
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afiliación	Otro alumno pregunta en voz alta que qué significa "sacristán". Una compañera desde su sitio se lo dice.	34LS1
	Una pareja de alumnos se está pasando material.	34LS2
	Tres alumnas, una de ellas levantada, trabajan en grupo tareas de otra materia pero hablan en flojo.	34LS2
	Un alumno ha cambiado su silla y se ha puesto junto a una pareja. Entre los tres hablan de literatura.	34LS2
	La profesora sigue rodeada de cinco alumnos en su mesa. Un grupo de cuatro está hablando. Tres parejas están charlando entre sí.	34LS2
	Alumno pregunta: - ¿Cómo? Profesora no repite y pasa a la siguiente actividad. Alumno se gira hacia su compañero y le pregunta. Compañero le dice y alumno apunta en su libro de texto.	34LS3
	La alumna que se había quedado encasquillada se dedica a terminar de corregir su oración por la libreta de su compañera de al lado.	34LS3
	La segunda chica lectora está leyendo. Una compañera le dice: - Ahora vete despacio que eso no lo tengo.	34LS6
	Una alumna le dice a la lectora: - Espérate La lectora se detiene. La profesora no comenta nada. El alumnado está en silencio y esta alumna escribe algo. Pasan unos instantes y la misma alumna dice "sigue" y así lo hace su compañera.	34LS6
	Una alumna interviene y le dice a lectora: - Espérate. Se detiene unos instantes.	34LS6
La alumna comienza a leer lo que ella tiene. - Vete despacio -le dice una compañera. Alumna lee.	34LS6	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	<i>Los alumnos son participativos. Hay espontaneidad en sus intervenciones.</i>	34LS1
	Desde su sitio, la profesora nombra una palabra y pide voluntarios para que le digan el significado. Son bastantes los alumnos que quieren intervenir.	34LS1
	Una alumna interviene voluntariamente para leer otra cosa diferente.	34LS1
	Ahora le dice al grupo clase: - Bien ¿no? ( <i>se refiere a lo que acaba de decir este último alumno</i> ) Varios alumnos dicen que sí.	34LS1
	La profesora pone en conocimiento de los alumnos lo que van a hacer, y una alumna sale voluntaria para hacer el primero.	34LS3
	Una alumna se ofrece como voluntaria para leer el fragmento del texto de la página indicada. Profesora accede.	34LS5
	Ahora la profesora dice en alto: - Bien. A ver, otro que haga Azorín... Un chico y una chica se ofrecen voluntarios diciendo "yo" y levantando la mano.	34LS6
	Varios alumnos levantan mano para preguntar a la profesora por los términos que se deben poner.	34LS1
	Un alumno le ha preguntado si no se podía poner de otra forma lo que acaban de decir y lee en alto lo que ha puesto.	34LS1
	Una de las chicas que debía leer se detiene un poco sin contestar y una compañera dice en alto: - ¡Venga, mi niña!	34LS1
	<i>La chica de los auriculares que dijo no haber hecho los ejercicios ha levantado varias veces la mano para intervenir y la profesora le ha dado entrada.</i>	34LS1
	Un alumno interviene para leer otra cosa diferente. Profesora interactúa verbalmente con él desde su sitio.	34LS1
	Una alumna se dirige a la profesora y le dice: - Nuria, yo no puse eso ( <i>se refiere a "El Retrato"</i> ), yo puse que era... Profesora contesta: - Es que... ¿sabes lo que pasa Dunia? que tiene que agrupar las dos en una. Alumna dice con cara de convencimiento: - ¡Ah!	34LS5
	Una alumna le pregunta de buenas a primeras a la profesora. - ¿Qué quiere decir la palabra "camarilla"?	34LS5
	La primera ( <i>alumna</i> ), que en sesión anterior no había hecho la tarea, le dice incluso antes de llegar a su sitio: - Señor, yo los hice - ¿Sí? -contesta la profesora.	34LS6
	Una chica levantó la mano y expresó su deseo de leer ella. Profesora le dijo "luego sales tú".	34LS6
	Alumna de atrás pregunta si es posible poner otra cosa que ella ha puesto. La profesora le da respuesta afirmativa.	34LS6
	Dos alumnos más preguntan también si es correcto lo que ellos han escrito. Profesora acepta positivamente.	34LS6
	Profesora le pide a una nueva alumna que lea. Comienza a hacerlo. La chica de atrás ( <i>de las que llegaron tarde</i> ) le dice a la profesora: - La segunda yo, señor ( <i>se refiere a la segunda cuestión o parte del ejercicio que hacen</i> ).	34LS6
	Una alumna dice de pronto al grupo clase: - ¡Cállense! <i>Aunque el ambiente está tranquilo y sólo se oyen pequeños murmullos. Todos están pendientes para apuntar lo que se va haciendo.</i>	34LS6



Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Agrado	Alumna comienza a escribe en pizarra. Suena el timbre. Alumna dice en tono de sorpresa: - ¿Eh? ¡Miiira! (parece incomodarse porque se queda sin poder terminar su producción en pizarra).	34LS1
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Llama a un alumno por su nombre y le contesta que no lo hizo porque no lo entendía.	34LS1
	De vez en cuando le corrige a la alumna alguna pronunciación incorrecta. La alumna la repite correctamente.	34LS3
	La alumna que leyó le dice los fallos que ve mientras que la alumna que está en la pizarra los va corrigiendo sobre la marcha con el consentimiento de la profesora. La alumna de la pizarra comete errores al corregir la oración ( <i>parece que no entiende muchos de sus fallos</i> ).	34LS3
	Profesora ve que la alumna que está en la pizarra tiene muchos fallos. Le dice: - Se te ha olvidado todo.	34LS3
	(Profesora dice) - Los pronombres actúan de..., nunca son... Alumna la mira y escucha. - ¿Qué función tienen? -le pregunta la profesora. Alumna contesta: - Objeto Directo. Profesora añade: - Entonces tienes... Alumna lo corrige inmediatamente en su oración de la pizarra y continúa haciéndola ( <i>lo había puesto incorrectamente antes</i> ).	34LS4
	Profesora se gira hacia los alumnos y les pregunta por algunos fallos de la oración de la pizarra.	34LS4
	Profesora sigue corrigiéndola para todo el grupo-clase: - Primero que nada, tienes que poner la clasificación global ¿no? Alumna la mira con cara de extrañada. El resto de alumnos hablan entre sí ( <i>están comentando que qué es eso de la clasificación global</i> ).	34LS4
	Ahora profesora sigue corrigiendo los ejercicios (...) pero hay algunas palabras que los alumnos no entienden ( <i>se las preguntan constantemente</i> ), por lo que decide escribirlas en la pizarra.	34LS4
	(Profesora dice) - ¡Esperen!... A ver Inés, dílo tú. Inés no dice la respuesta correcta.	34LS5
	Profesora le interrumpe: - Es siglo XX ( <i>la alumna había dicho otro siglo</i> ) Alumna lo repite bien y sigue leyendo.	34LS6
	Le vuelven a preguntar tres alumnos a la vez por el término que hay que poner. Profesora lo repite.	34LS6
	La alumna está leyendo. Tres alumnos no entienden por qué hay que poner ese término y lo dicen en alto a la profesora. Profesora lo aclara.	34LS6
	Un alumno interviene en alto para preguntar si es válido lo que él puso. Profesora responde: - No, no... Aquí es "Becquer, Rosalía de Castro y Simbolismo"....y escribanlo bien. No me pongan faltas de ortografía.	34LS6
	Una palabra la pronuncia mal. Profesora le dice: - No, no Se dirige a pizarra y la escribe allí.	34LS6

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	Cada término que expresa la chica que lee, la mayoría de los compañeros se lo mandan repetir o le dicen "¿cómo?" ( <i>Parece que no lo entiende</i> ).	34LS6
	Un alumno cuestiona en alto a la profesora cómo es la ortografía de una palabra. Profesora va hacia la mesa del alumno, le contesta.	34LS6
Ausencia respuestas	Profesora (...) dice al grupo-clase: - En un sintagma ¿pueden haber dos núcleos? Profesora espera contestación. Al ver que nadie contesta, añade: - No ¡eso sí lo tiene bien!	34LS3
	Profesora pide voluntarios para salir a la pizarra, pero como nadie sale, manda a una alumna.	34LS4
	Profesora se gira hacia el grupo-clase y dice en alto: - ¡A ver!, si no entienden algo pregunten. Nadie dice nada.	34LS4
	Profesora manda a leer a otra alumna la primera pregunta de comprensión lectora de ese texto. Alumna lee la pregunta y no contesta.	34LS5
Participación limitada	Al llamar a la chica que en otras clases suele ponerse los auriculares le contesta desde atrás: - No los hice profe - ¿No hiciste nada? -insiste la profesora. Alumna le contesta que sólo una parte y hace referencia a ello.	34LS1
	Alumna dice: - Señó, ¿esas oraciones de cuándo son? ( <i>esta pregunta la hace la alumna que en sesiones anteriores tenía el Walkman durante la sesión</i> ) La profesora le contesta la fecha y la alumna se queda en silencio ( <i>parece que no las tiene hechas, ya que las busca y no las encuentra</i> ).	34LS3
	- El "nadie" ¿qué es?..., Complemento Indirecto ¿no? Una alumna contesta ( <i>la que siempre habla</i> ). - Sí. Profesora dice: - Los demás, ¿Lo tienen bien? Pocos alumnos contestan, la mayoría se quedan callados.	34LS4
	Cuando la profesora termina, dice en alto: - Ya pueden corregirla, que está toda bien. ¿Tienen alguna duda? Dos alumnas contestan: No.	34LS4
	Profesora matiza cada corrección que hacen los alumnos ( <i>que son muy pocas; el ambiente es más bien pasivo</i> ).	34LS5
	Llega la profesora y reparte unas fotocopias. Pregunta al grupo clase: - ¿Hicieron el esquema? - Sí -contesta un alumno- ¿los va a corregir? Profesora no dice nada.	34LS6
	Al terminar la parte que corrigen profesora pregunta al grupo clase: - Ahora el Teatro ¿Lo hicieron? Varias voces dicen que no. Una chica dice que sí.	34LS6
Inseguridad	Una alumna la llama y profesora se dirige a su sitio. Permanece unos instantes allí e interactúa verbalmente en flojo con la alumna. Parece que no entiende muy bien una pregunta.	34LS2
	Alumno dice desconfiado: - ¿Está bien? Profesora contesta con firmeza: - Sí.	34LS3

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Inseguridad	Profesora (...) le dice a la alumna de la pizarra: - A ver, haz la letra más pequeña para que te quepa todo en el mismo renglón. La alumna la mira y sigue escribiendo ( <i>bastante despacio</i> ). Profesora dice: - Venga Paula, es para hoy.	34LS2
	Un alumno del final del aula pregunta: - ¿Está todo bien señor? - Sí, ahora está todo bien. ( <i>se refiere a una porción de la oración</i> ).	34LS4
	Profesora manda a otra alumna a contestarla. Alumna dice: - ¿Y si tuve mal esa? Profesora contesta: - No importa, eso no tiene nada que ver.	34LS5
	Una alumna se dirige a la profesora y le dice: - Nuria, yo no puse eso ( <i>se refiere a "El Retrato"</i> ), yo puse que era... Profesora contesta: - Es que... ¿sabes lo que pasa Dunia? que tiene que agrupar las dos en una. Alumna dice con cara de convencimiento: - ¡Ah!	34LS5
	Al terminar le dice un alumno: - ¿Puede repetir? Profesora lo hace.	34LS6
	Una alumna interrumpe para preguntar si está bien poner otro término que es el que ha puesto ella: - Yo puse "crepuscular".	34LS6
	Alumna de atrás pregunta si es posible poner otra cosa que ella ha puesto. La profesora le da respuesta afirmativa.	34LS6
	Dos alumnos más preguntan también si es correcto lo que ellos han escrito. Profesora acepta positivamente.	34LS6
	Un alumno interviene: - ¿Ponemos cuento y poesía? - ¿Cómo? -dice profesora. Nadie responde. La profesora permanece en silencio unos instantes. <i>Parece estar pensando su respuesta</i> . Ahora interviene y dice: - Había que poner... Aclara los términos que se precisaban.	34LS6
	La alumna que le hizo la pregunta interviene: - Entonces, ¿en el puntito ese se pone "poesía"? - Claro -dice profesora a la vez que repite el término exacto.	34LS6
	Una chica de atrás ( <i>de las que llegaron tarde</i> ) pregunta: - Señor, ¿dónde estaba eso? Profesora le dice la página del libro y muestra el libro levantado al grupo clase. A la vez comenta: - Pero ¿qué quieren? ¿qué les diga también la página donde está?... Eso lo tienen que buscar ustedes. A veces no es tan literal... tienen que buscarlo ustedes.	34LS6
	Un alumno pregunta: - ¿Cómo? Profesora repite el término que expuso la lectora.	34LS6
	Tres alumnos intervienen diciendo otro término diferente al que leyó lectora. Solicitan la aprobación de la profesora. Ésta los escucha y dice el que es correcto. Alumnos apuntan y callan.	34LS6
Un alumno interviene para pedir si puede repetir una palabra. Lo hace la profesora. La lectora sigue leyendo.	34LS6	

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Inseguridad	Profesora escribe en pizarra un término que dudó al decirlo. Continúa la misma dinámica.	34LS6
	La chica de atrás ( <i>de las que llegaron tarde</i> ) pregunta: - "¿Méjico" lleva tilde? - Sí -contesta profesora.	34LS6
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Profesora manda a callar insistentemente, ya que los alumnos no la están escuchando.	34LS3
	Los alumnos hablan muy alto entre ellos mientras la profesora se encuentra ausente.	34LS3
	Profesora vuelve a hacer gestos desagradables con la cara ( <i>los alumnos muestran cara de aburrimiento, y hablan entre ellos sin parar</i> ).	34LS4
	Alumnos siguen armando alboroto.	34LS4
	Los alumnos mientras, están muy alborotados sacando sus materiales y hablando entre ellos.	34LS5
	El alboroto es mayúsculo. (En estos momentos, el grupo-clase está fuera de control).	34LS5
Rol independiente	Los alumnos que no han hecho las actividades se pasan toda la hora haciendo otras cosas: escribiendo el libro, hablando, mirando a los demás... Profesora no les dice nada.	34LS5
Desgana	Los alumnos, por los gestos que ponen, parecen desganados.	34LS3
	Después de leer esta segunda alumna, se dedica a hacer lo mismo con otros dos alumnos más, es decir, leer y después subrayar lo que saldrá en el examen ( <i>El ambiente es realmente pasivo, de hecho, hay una alumna constantemente bostezando</i> ).	34LS4
	Profesora vuelve a hacer gestos desagradables con la cara ( <i>los alumnos muestran cara de aburrimiento, y hablan entre ellos sin parar</i> ).	34LS4
Categoría.	FORMALISMO	Sesión
	Profesora señala a un alumno de primera fila y éste comienza a leer (...) Los compañeros dejan de hablar y están atentos.	34LS1
	Todos los alumnos están mirando su ejercicio individualmente y corrigiendo conforme va leyendo el alumno y aclara la profesora. Hay silencio.	34LS1
	Excepto los alumnos que intervienen para leer o preguntar algo, todos los demás permanecen en silencio.	34LS1
	El resto de los alumnos está en silencio aunque en algunos instantes se producen algunas interacciones verbales entre parejas en voz baja que duran muy poco.	34LS1
	El grupo clase está en absoluto silencio ( <i>han comenzado ya el control</i> ).	34LS2
	Todos están callados. La alumna que terminó ha sacado sus apuntes y está leyendo en silencio.	34LS2
	<i>El ambiente está tranquilo. Los que hablan son los que han terminado y lo hacen en susurro.</i>	34LS2
	Mientras la alumna lee el fragmento, los demás alumnos permanecen callados, escuchando y siguiendo la lectura por su propio libro de texto.	34LS3
	El resto del grupo-clase hace lo mismo, subrayar en silencio lo que la profesora les va diciendo.	34LS3
	Al terminar el fragmento, profesora les comenta a los alumnos que subrayen una serie de palabras del texto ( <i>ella se las va dictando y situando en el texto</i> ). Los alumnos lo hacen en silencio.	34LS3
	Mientras la profesora marca el ejercicio, todos los alumnos permanecen en silencio absoluto y mirando sus libros de texto.	34LS4

Categoría.	FORMALISMO	Sesión
	Alumnos escuchan en silencio mientras la alumna lee.	34LS4
	Al término de hablar la profesora, manda a otra alumna a leer otro fragmento de la lectura. Profesora vuelve a decir lo que los alumnos deben subrayar. Todos están haciendo anotaciones y permanecen en silencio.	34LS4
	Mientras la profesora marca el ejercicio, todos los alumnos permanecen en silencio absoluto y mirando sus libros de texto.	34LS4
	Profesora sigue corrigiendo la oración mientras los alumnos también lo hacen en silencio y en sus cuadernos ( <i>el ambiente es muy pasivo</i> ).	34LS4
	En lo sucesivo, mientras se corrigen los ejercicios, todos los alumnos mantienen silencio.	34LS4
	Alumna comienza a leer. Todos los alumnos se encuentran en silencio y siguiendo la lectura.	34LS5
	Profesora manda a leer a distintos alumnos durante toda la lectura, mientras los demás alumnos están en silencio siguiendo la misma.	34LS5
	Ahora la profesora se dirige verbalmente a otra alumna y le dice: - A ver, Inés Jiménez, continúa tú leyendo. Alumna así lo hace. El resto de los alumnos está atento.	34LS6
	El resto de los alumnos están en silencio. Todos atienden y apuntan en su libreta.	34LS6
	Profesora va a su mesa, se sienta y comienza escribir. Los alumnos miran sus libretas individualmente y parece que leen.	34LS6
	El resto del grupo clase ( <i>continúa escribiendo</i> ) individualmente en su libreta.	34LS6
	El grupo clase está en silencio. Unos leen y otros escriben algo individualmente.	34LS6
Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	La tercera alumna que sale a la pizarra, va a borrar la oración corregida por la profesora, pero otra alumna le dice que no la borre, que no le ha dado tiempo de copiarlo todo. Profesora añade con un tono algo enfadado: - No, si a mí me ha dado tiempo de corregirlo, a ti también te tiene que haber dado tiempo. La alumna explica que no estaba despistada, sino que como había muchas correcciones, se encasquilló y no pudo seguir. Profesora sigue diciendo que no, y la alumna de la pizarra borra finalmente la oración y copia la nueva.	34LS3
Velocidad	Al mandar a subrayar este segundo fragmento, va excesivamente rápido, por lo que varios alumnos le dicen: - ¡Espere, espere!	33LS3
	Ahora la profesora dice: - Espérate que aquí en el ordenador yo dejé poco espacio pero hay que poner "Primo de Rivera pretendió asegurar el orden público" - ¿Cómo? -pregunta un alumno desde atrás. La profesora lo repite. Otro alumno le pide que lo diga más despacio.	34LS6
Omisión	Profesora se percata de que no hay borrador. Manda a una alumna a traer uno. Mientras la alumna va a buscarlo, la profesora trata de averiguar quién se llevó el borrador que había ( <i>lo hace preguntando a los alumnos insistentemente</i> ). Los alumnos no le hacen caso y hablan unos con otros.	34LS3
	Otra alumna interviene también para decir otra cosa que ella puso. Profesora no le responde y la lectora sigue leyendo.	34LS6
Favoritismo	En lo que la alumna hace el ejercicio, la profesora sale de su mesa y se pasa por los pupitres para ver cómo hicieron ese ejercicio algunos alumnos ( <i>no sale de las dos primeras filas</i> ).	34LS3

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	Una alumna dice desde su sitio: - Seño, se murió Alfonso Estupiñán, el cantautor. - ¿Sí? -contesta profesora y se dirige a la fila de atrás con la lista en la mano.	34LS6
	Otra chica de atrás ( <i>una de las que llegó tarde</i> ) dice en ese momento: - Seño, tienen que poner una cortina ahí ( <i>esta alumna recibe en su mesa todo el reflejo del sol que entra por un ventanuco que tiene la puerta en la parte alta</i> ). Sí -contesta profesora-. Y si no, un papel.	34LS6
	Tres alumnos más dan también su opinión de lo incómoda que es esa situación. Profesora los deja hablar y dice luego: - Sí, venga...	34LS6
	Suena el timbre. Todos se levantan. Profesora dice en voz alta "que tengan buen fin de semana".	34LS6
Humor compartido	Una alumna hace un comentario ( <i>que no llega a oírse desde el observador</i> ) y la profesora y los alumnos ríen.	34LS1
Flexibilidad	Varios alumnos le dicen a la profesora que tienen mucho que hacer para el lunes ( <i>con la intención de que no les marque muchos deberes</i> ). Profesora les escucha y luego les dice: - No les voy a marcar hoy, pero el lunes sí. Y no me digan luego que tienen mucho que hacer para el martes.	35LS6
	Una alumna de las de atrás le dice: - Vaya un poquito más lento para ir repasando. - Venga, vale -contesta la profesora.	34LS1
	Profesora comete un error y dos alumnas se lo dicen. Profesora se da cuenta, les da la razón y sigue con la sesión.	34LS4
Valoración	Al terminar de leer la alumna, profesora le dice "está bien".	34LS1
	Se nombra otra tercera alumna. Lee. La profesora le dice "bien" al concluir.	34LS1
	Una alumna levanta el dedo y le dice a la profesora que tiene otra cosa, que si lo puede leer. Profesora accede. Al terminar le dice "está bien".	34LS1
	Vuelve a pedir que lo lean tres alumnos más. Conforme terminan de hacerlo les dice "correcto".	34LS1
	Cuando la alumna finaliza el fragmento, la profesora le dice: - ¡Bien!	34LS3
	Alumno contesta y profesora le da la enhorabuena.	34LS4
	Al término de la lectura profesora dice: - ¡Bien!	34LS5
	Otra alumna lo dice bien. Profesora comenta: - ¡Eso es!	34LS5
	Profesora a medida que avanzan las preguntas, va dando la enhorabuena a los alumnos.	34LS5
	Profesora le intercala un "Bien" cada vez que lee el término que ella ha puesto.	34LS6
	Profesora dice "bien" cada vez que expresa la palabra que había que poner.	34LS6
	Alumna sigue leyendo. Profesora intercala un "muy bien".	34LS6
	Profesora vuelve a intercalar un "muy bien, venga" cada vez que dice las palabras y frases adecuadas.	34LS6
	- Continúa leyendo, Paula. Alumna sigue el mensaje. Profesora dice a lo que ha leído: - Muy bien.	34LS6

Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	Al terminar, alumna lectora sigue leyendo. Profesora le dice: - Bien. Venga bien...	34LS6
	Otro alumno interviene y comenta: - Yo no puse eso - Lee lo que pusiste -contesta la profesora. Alumno lo hace y profesora le dice "bien".	34LS6
	La lectora sigue leyendo. Profesora le responde "muy bien" por lo que ha dicho.	34LS6
	Alumna sigue leyendo y profesora sigue intercalando "bien, bien..."	34LS6
	Nombra a otra chica que comienza a leer. Profesora intercala: - Eso, venga...muy bien...bien. A ver, obras...	34LS6
	Lectora sigue leyendo. (Profesora) intercala "eso", "sí", "bien".	34LS6
	Chico lee. Profesora intercala "bien" y le repite los términos que va diciendo.	34LS6

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro	III
Curso	4º ESO
Área	Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Categ. Subcateg.	FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS	Sesión
Agresión	Una alumna y un alumno comienzan a discutir en voz muy alta ( <i>son dos alumnos que, según información posterior del profesor, siempre se están peleando</i> ). Profesor los ve y no dice nada.	34HS5
	Hace un buen rato que cuatro alumnos están dándose golpes y el profesor no les dice nada.	34HS5
Categ. Subcateg.	COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO	Sesión
Rivalidad	Profesor le para ( <i>a una alumna</i> ) y le pide que explique un término que ha leído. Se anticipan y contestan a la vez las chicas del grupo de delante.	34HS1
	<p>Cuando el profesor termina de explicar ese fragmento de la lectura, mira hacia el grupo-clase como si quisiera que saliera un voluntario a leer el segundo fragmento.</p> <p>Una alumna (<i>la compañera de la anteriormente mencionada</i>) levanta la mano rápidamente, pero al ver que otra ha levantado la mano antes que ella y el profesor le ha dado el permiso para leer, la baja inmediatamente con gesto de desagrado, además de protestar en voz baja.</p>	34HS5
	<p>Una alumna de primera fila termina sus ejercicios. Coge un libro de encima de la mesa del profesor y lo ojea durante unos minutos. Alumna se dirige al profesor:</p> <p>- Ramón, este libro me gusta. (<i>es el libro del cual sacó el texto que están trabajando</i>).</p> <p>Profesor contesta:</p> <p>- Pues ese es mío, pero otros lo tienen también en la biblioteca.</p> <p>Inmediatamente otros alumnos del aula, desde diferentes puntos del aula, se interesan por ver qué libro es (<i>miran desesperadamente</i>).</p>	34HS5
Reticencia	Lectora sigue leyendo. Pronuncia mal un término y ese mismo grupo de compañeras se lo corrige y ríen entre ellas.	34HS1
	<p>Profesor pregunta:</p> <p>- ¿Ya lo encontraron? Está en la última página...</p> <p>Un alumno da una respuesta. Profesor le dice que eso se refiere a otra cosa (...)</p> <p>Dos chicas se ríen de la respuesta dada.</p>	34HS2
	<p>- Bernabé, a ver tú. Lee lo que tienes.</p> <p>El alumno lo hace pero en un volumen bajo. Otro compañero dice:</p> <p>No se entiende nada.</p>	34HS2
Categ. Subcateg.	COHESIÓN GRUPAL	Sesión
Afilación	Una chica se levanta de su sitio y le explica a otra el tatuaje que se ha puesto otro compañero.	34HS3
	Los alumnos siguen hablando entre sí pero esta vez sobre lo que se está comentando en el aula sobre las costumbres del Korán.	34HS4



Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Le hace una pregunta a Inés ( <i>la que ha leído ya varias veces</i> ). Ésta le contesta: - ¿Salgo a la pizarra? Profesor le dice que sí.	34HS2
	Continúa el profesor con la explicación. Comienza a hacer referencia a una fotocopia que tienen los alumnos. Una chica le dice: - ¿Puedo leer yo?	34HS2
	Se continúa con la exposición. Surge otra pregunta de un alumno: - ¿Para qué hacen eso? ( <i>se refiere a rezar</i> ) - ¿Lo hacen en la calle? -comenta otro alumno. - ¡Por eso!... Eso es lo mismo que la gente de aquí -interviene un alumno de la última fila.	34HS4
	Una alumna de delante levanta el dedo y lee lo que ha escrito ella ( <i>voluntariamente</i> ).	34HS4
	Al terminar, el profesor añade una explicación apoyándose en el mapa. Intercala una pregunta al grupo clase: - ¿Qué países están en la Península Ibérica? No contesta nadie. Profesor repite la pregunta. Ahora responden varios a la vez.	34HS4
	Una alumna ( <i>la del Walkman</i> ) dice: - ¿Leo yo? Profesor contesta sorprendido: - Sí.	34HS5
	Una chica de primera fila le hace una pregunta.	34HS1
	Unas chicas hacen una pregunta sobre lo explicado.	34HS1
	Un alumno hace otra pregunta sobre lo que se está explicando.	34HS1
	Una alumna lo interrumpe para hacerle una pregunta sobre lo que está puesto en pizarra.	34HS2
	Profesor concluye explicación y dice: - Bien, vamos a continuar... - No Ramón, falta otro...( <i>se refiere a un ejercicio</i> ) -le dice una chica que está sentada al lado de Inés- Profesor le dice "bien" y vuelve a retomar la explicación de lo que le han dicho que falta.	34HS2
	Una de las alumnas que ya intervinieron anteriormente le pregunta si está bien lo que ella puso y le lee su texto.	34HS2
	Continúa la explicación. Una alumna pregunta: - ¿Por qué tienen que ir a La Meca? - Porque así lo mandan en su religión -contesta el profesor.	34HS4
	Se continúa con la exposición. Surge otra pregunta de un alumno: - ¿Para qué hacen eso? ( <i>se refiere a rezar</i> ) - ¿Lo hacen en la calle? -comenta otro alumno. - ¡Por eso!... Eso es lo mismo que la gente de aquí -interviene un alumno de la última fila.	34HS4
	Profesor responde a la pregunta primera. Vuelve a intercalar vivencias personales del tipo "yo preguntaba a los que fueron al viaje..." "Otra cosa curiosa que me llamó la atención fue el ver los cementerios...". Los alumnos sonríen. Uno le manda a callar al compañero.	34HS4
Una alumna de primera fila ( <i>de las tres que se sientan más cerca del profesor</i> ) hace pregunta. Profesor le contesta.	34HS4	
Otra chica de delante hace una nueva pregunta. Profesor le contesta incluyendo una vivencia personal: "yo veía que los árabes sí se bañan...".	34HS4	

Categ. Subcateg.	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Sesión
Implicación	Una alumna de primera fila le dice al profesor: - ¡Espere, espere...! ( <i>está intentando anotar los países que pertenecen al Islam y que él señala en el mapa</i> ) ¿Y ese cómo se escribe? Profesor le contesta y continúa explicando.	34HS4
	Las chicas de delante empiezan a interactuar con el profesor en base a la fórmula que ha escrito en pizarra. - Ellos están en el año 1421 -dice el profesor. Una de esas chicas le hace una pregunta. Profesor le contesta.	34HS4
	Profesor hace una nueva anotación y continúan las chicas de delante interactuando con él.	34HS4
Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Dificultad manifiesta	(Profesor) intercala una pregunta referida a cómo se llamaba uno de los personajes. Dos alumnos intervienen pero profesor les dice que no es correcto con un gesto.	34HS2
	Profesor pregunta: - ¿Ya lo encontraron? Está en la última página... Un alumno da una respuesta. Profesor le dice que eso se refiere a otra cosa (...)	34HS2
	Profesor repite: - ¡Pero lean sus apuntes! Está ahí. Intervienen dos alumnos dando otros nombres pero profesor les dice que no es correcto.	34HS2
	Ahora le dice al grupo clase: - Bien, ¿ya lo tienen? ¿Cómo se llamaba? - Augusto -dice un alumno. - ¡Están bien ustedes! -dice en tono irónico el profesor- Se llamaba Arcadio y... Continúa una explicación.	34HS2
	Un alumno levanta la mano y pregunta: - ¿Qué ponemos en el anterior? - Ya lo comentamos -le contesta profesor. - Sí, pero al final no sabemos.	34HS2
	Inés está dibujando una pirámide en la pizarra. Profesor pregunta al alumnado: - Inés dibuja una pirámide ¿qué idea nos da eso ya? En voz alta y sin orden intervienen bastantes alumnos diciendo unos "poder" y otros "nivel". - ¿Qué más? -les dice el profesor. Siguen expresando términos. Profesor hace gesto negativo con la cabeza e inicia él una explicación.	34HS2
	Y la alumna lee lo que ha puesto. Profesor le dice: - Venga, sigue Alumna obedece. Termina y profesor le dice: - Bien, pero fíjate que no contestas a la pregunta. Profesor inicia explicación.	34HS2
Ausencia respuestas	Al terminar de leerla el profesor pregunta al grupo clase: - ¿Quién me da otra? ( <i>se refiere a otra respuesta</i> ) (...) Nadie contesta a su pregunta.	34HS1
	Ahora profesor dice: - Habíamos dejado para hoy una serie de cuestiones ¿quién quiere contarlas? Los alumnos sacan sus libretas. Nadie ha considerado la solicitud del profesor. Éste responde él mismo lo que había que poner sobre la primera cuestión.	34HS2

Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Ausencia respuestas	Ahora pregunta al grupo clase: - ¿Qué famosa batalla se produjo? Nadie responde y él añade: - Ahora que estamos celebrando el día del libro, de Cervantes, ¿qué famosa batalla?... Siguen sin dar respuesta pero hablan entre ellos.	34HS2
	(Profesor) Ahora arranca a leer la tercera pregunta. Comenta: - Ésta es muy interesante ¿nadie la hizo? No contesta ningún alumno.	34HS4
	Ahora intercala una pregunta: - ¿Y qué países tendrán lengua árabe? Calla unos instantes, nadie responde y él interviene con la respuesta.	34HS4
	Profesor comienza a leer la actividad. Cuando lo hace aclara señalando en la fotocopia de los alumnos: - Eso es lo que tienen en el cuadro... ¿saben de dónde proceden las naranjas y limones? Los alumnos hablan entre sí. Nadie contesta.	34HS4
	Profesor explica el fragmento además del vocabulario que contiene: - Es una agricultura de subsistencia, y ¿qué significa esto? Alumnos no contestan.	34HS5
	Profesor (pregunta) (...): - Circunstancias Coyunturales ¿Qué son? (...) Ningún alumno contesta.	34HS5
	Profesor comienza a corregir los ejercicios marcados pidiendo voluntarios para que le digan lo que cada uno escribió. Nadie se ofrece.	34HS5
	Profesor vuelve a pedir voluntarios para la corrección de los ejercicios, además de recordarles continuamente temas anteriores que han trabajado en otras sesiones. Nadie se ofrece.	34HS5
Participación limitada	Manda leer a otro alumno (...). Le contesta que no lo hizo. Así se repite con dos más que tampoco lo han hecho.	34HS1
	Profesor (...) pide a la misma alumna de primera fila de antes que lea lo que ha puesto. (...) Al concluir ésta, pregunta: - ¿Quién puso algo diferente? Un alumno dice "nadie". En la última fila los alumnos no prestan atención y hablan entre sí.	34HS1
	El resto del grupo clase que no se sitúa en esta zona ( <i>en primera fila</i> ) no atiende y algunos hablan entre sí.	34HS1
	Intercala preguntas al grupo clase del tipo ¿"cómo se llamaba"...? Le responden las chicas de primera fila.	34HS1
	Varias alumnas de primera fila ( <i>solamente</i> ) levantan la mano y dicen que quieren leer.	34HS1
	El grupo continúa charlando y sin hacer lo que él les dijo. Los de primera fila están en silencio y escribiendo en su cuaderno ( <i>suponemos que haciendo las actividades</i> )	34HS1
	Una pareja también de esta última fila está hablando entre sí pero sin hacer las actividades. Y dos alumnos de esta zona copian algo del libro en su cuaderno. Los de primera fila continúan trabajando individualmente y en silencio.	34HS1
	Alumnos hablan entre sí y sólo una minoría hace lo que ha dicho el profesor.	34HS2
	- Miren sus apuntes... Algunos alumnos lo hacen. El resto habla entre sí.	34HS2
	Algunos alumnos hacen lo que dice el profesor pero otros hablan entre sí.	34HS2



Categ. Subcateg.	DIFICULTAD EN LA TAREA	Sesión
Participación limitada	Ahora sólo cinco alumnos lo miran ( <i>al profesor</i> ) y atienden. El resto vuelve a hablar entre sí.	34HS2
	Profesor (...) llama a otra chica para que lo lea. Ésta le contesta: - No lo hice Profesor llama a otra. Le contesta lo mismo (...) Profesor se lo pregunta a otro alumno. Éste sí lo lee.	34HS2
	Concluye Bernabé de leer y profesor interviene: - ¿Quién más puso algo? Nadie dice nada.	34HS2
	Dos alumnas levantan el dedo. Profesor le dice a una de ellas ( <i>a Inés, la misma de antes</i> ) que lea lo que tiene.	34HS2
	Profesor se dirige ahora a uno de los que están hablando y le dice: - Alberto, venga tú - No lo hice -contesta el alumno.	34HS2
	Profesor se dirige al grupo clase y le dice: - ¿Nadie contestó esta pregunta? Un alumno dice en alto: - ¡Loly la tiene!	34HS2
	El grupo clase habla entre sí y sólo cinco alumnos se mantienen callados mirando hacia el profesor.	34HS2
	Los alumnos de primera fila atienden y están en silencio. Atrás no sucede lo mismo. Profesor sigue explicando.	34HS3
	Comienza a explicar. Expresan atención muy pocos alumnos. Resto habla en flojo entre sí.	34HS3
	Continúa la explicación apoyándose en el mapa que figura en la fotocopia. Aproximadamente un cuarenta por cien de los alumnos parece estar atendiendo. El resto habla entre sí.	34HS3
	(Profesor) Está explicando (...). Muy pocos alumnos dan muestras de atención. El resto habla entre sí.	34HS3
	Intercala una pregunta al grupo clase: - ¿Y qué es la oftalmología? ( <i>es un término que apareció en la lectura</i> ) Dos alumnos contestan. El resto continúa charlando entre sí.	34HS3
	Todos hablan. Cuatro alumnos han comenzado a escribir individualmente en su libreta.	34HS3
	Los alumnos de última fila están hablando pero con un volumen bajo. El resto atiende.	34HS4
Profesor hace una nueva anotación y continúan las chicas de delante interactuando con él. El resto de los alumnos mantienen en el aula un murmullo de habla.	34HS4	
Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Los alumnos se alborotan muchísimo, hablan todos a la vez, se mandan a callar unos a otros... ( <i>Ambiente muy tenso</i> ).	34HS5
	Mientras lo hace ( <i>leer el ejercicio el alumno</i> ) habla la mayoría. Parece que nadie le atiende.	34HS2
	Los alumnos de la última fila están hablando en voz alta entre sí.	34HS1
	En la última fila se sigue hablando en voz alta.	34HS1
	Grupo de atrás continúa hablando en voz alta entre sí.	34HS1

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Se dirige al grupo clase y comenta: - A ver, ¿todos tienen completos los apuntes? Luego no me vengan con que no lo tienen. El alumnado no dice nada y continúan hablando entre sí. Uno de ellos está de pie charlando con dos compañeros más.	34HS2
	Profesor continúa su explicación El grupo clase continúa hablando entre sí. La alumna que el otro día se puso los auriculares está sentada hoy en primera fila y permanece girada mientras charla con la compañera de atrás. Lleva así unos tres minutos.	34HS2
	- Miren sus apuntes... Algunos alumnos lo hacen. El resto habla entre sí.	34HS2
	Continúa una explicación La mayoría del grupo clase habla entre si en voz alta.	34HS2
	En el aula continúa oyéndose un murmullo de habla en tono más alto. Profesor ( <i>está explicando</i> ).	34HS2
	Ahora sólo cinco alumnos lo miran ( <i>al profesor</i> ) y atienden. El resto vuelve a hablar entre sí.	34HS2
	El resto de los alumnos habla entre sí con un volumen mayor que el del profesor ( <i>mientras explica</i> ).	34HS2
	El grupo clase habla entre sí y sólo cinco alumnos se mantienen callados mirando hacia el profesor.	34HS2
	Continúa explicación. El grupo clase habla más fuerte que él explica. En la fila de atrás han sacado tres flores de plástico y se la pasan unas a otras. Profesor no dice nada y sigue explicación.	34HS2
	Unos alumnos golpean en la puerta ya cerrada porque quieren entrar. Profesor no les hace caso. Se levanta otro compañero y les abre.	34HS3
	Profesor está dando pautas sobre cómo hacer el trabajo aunque los alumnos siguen hablando. (...) Su voz ( <i>del profesor</i> ) es más bien baja y la de los alumnos cada vez más alta.	34HS3
	(Profesor) Está explicando (...). Muy pocos alumnos dan muestras de atención. El resto habla entre sí.	34HS3
	Intercala una pregunta al grupo clase: - ¿Y qué es la oftalmología? ( <i>es un término que apareció en la lectura</i> ) Dos alumnos contestan. El resto continúa charlando entre sí.	34HS3
	Todos hablan. Cuatro alumnos han comenzado a escribir individualmente en su libreta.	34HS2
	Profesor continúa explicación. Los alumnos de la última fila están charlando y riéndose entre sí.	34HS4
	Una alumna de la última fila entabla un diálogo en alto con compañera de primera fila. Profesor no dice nada y sigue con la explicación.	34HS4
	Vuelve el murmullo de habla al aula. Las chicas de primera fila comienzan a reírse entre sí. Profesor (...) continúa su explicación.	34HS4
	Profesor (...) comienza a aclarar el año en la era musulmana. Casi todo el alumnado habla entre sí en voz alta.	34HS4
El profesor sigue en su discurso haciendo anotaciones en pizarra (...) Los alumnos siguen hablando entre sí. Uno de atrás se ha levantado y va mesa por mesa de las chicas de primera fila pidiendo un tipex. Se lo dan y se sienta en su sitio.	34HS4	
Las chicas de delante preguntan al profesor. Éste les responde. Se entabla una conversación entre ellos. El volumen de voz del profesor y las alumnas de delante es bajo. Ríen a la vez. El resto de los alumnos no manifiesta posturas de atención y la mayoría habla entre sí.	34HS4	

Categ. Subcateg.	DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO	Sesión
Desorganiz.	Todos hablan. Profesor no dice nada más de lo anterior y empieza a leer un texto de la fotocopia. Una chica de delante se gira y le hace en voz alta una pregunta a otra compañera de atrás ( <i>sin relación con el tema de clase</i> ). Ésta le contesta de la misma manera y con el mismo volumen. El profesor ahora está hablando con las tres chicas de delante. Todos hablan entre sí.	34HS4
	Hay mucho alboroto en el aula.	34HS5
	En lo que el profesor recuerda lo dicho anteriormente, casi ningún alumno lo escucha, casi todos están sacando el material para la sesión, escribiendo algo en sus cuadernos o charlando en voz alta.	34HS5
	Los alumnos se alborotan muchísimo, hablan todos a la vez, se mandan a callar unos a otros... ( <i>Ambiente muy tenso</i> ).	34HS5
	Profesor lee el ejercicio y selecciona él a los alumnos para que intervengan. Va matizando las respuestas de cada uno. El resto de los compañeros hablan en voz muy alta. Hay mucho ruido, los alumnos se mandan a callar mutuamente.	34HS5
Rol independiente	( <i>Un alumno</i> ) ha sacado el móvil y juega con él. Nadie le dice nada.	34HS1
	Una alumna de atrás ( <i>la que permaneció durante las explicaciones con la cabeza echada</i> ) se ha puesto un casete con auriculares. Profesor no le dice nada.	34HS1
	En ese momento dos alumnos abren la puerta ( <i>suponemos que son los que faltaban cuando se pasó lista</i> ). Entran sin decir nada ( <i>son las diez y cuarto</i> ) y se dirigen a su sitio. Profesor continúa su explicación.	34HS2
	Profesor continúa explicación. En este momento están todos en silencio menos la que sigue girada charlando con compañera. Se está pasando una caja de tabaco con la compañera. Nadie le dice nada. El resto parece escuchar.	34HS2
	Hay una chica en la última fila que está escribiendo una poesía en su cuaderno y permanece callada. Profesor continúa con su explicación.	34HS2
	Los alumnos están en silencio excepto una chica que tiene la mochila encima de la mesa que continúa charlando con su compañero. Nadie le dice nada.	34HS2
	Un alumno de atrás da golpes en la mesa al ritmo de una canción que entona. Profesor continúa hablando con las alumnas de delante.	34HS4
	Ahora suena el pito de un muñeco de goma que tiene un alumno de delante. Profesor no dice nada.	34HS4
	Hay dos alumnas pegando una hoja informativa en el cristal de la ventana. Profesor las ve, las ignora y sigue hablando.	34HS5
Categoría	FORMALISMO	Sesión
	Profesor continúa explicación. No intercala preguntas. En este momento están todos en silencio.	34HS2
	Casi todos los alumnos están copiando lo de la pizarra. Sólo dos parejas están hablando entre sí. Profesor continúa con su explicación.	34HS2
	Profesor está sentado encima de su mesa. En este momento todos están en silencio y parece que atienden.	34HS4
	Los alumnos mientras el profesor habla están callados totalmente. Parece que escuchan con atención.	34HS5
Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	Al concluir profesor dice en tono elevado: - A ver, ¡no lo digo más! Llevo mandando a callar toda la clase. ¡No lo digo más!... Voy a tener que utilizar el lenguaje de "te llevo al parte de incidencias"...	34HS2
	De repente el profesor para en su explicación y dice muy enfadado: - ¡Cállense, Nina y Josel! ¡Cállense ya!... ¡Luego dicen que no hablan y llevan todo el tiempo haciéndolo.	34HS4
	Ahora ( <i>profesor</i> ) interrumpe explicación y dice en voz muy alta: - A ver, la gente de atrás si no se calla los echo de clase. Si no les interesa, cogen la puerta y se van. ¡Les he dicho varias veces que se callen!...	34HS4

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Antagonismo	<p>Ahora se dirige al grupo clase y hace esta advertencia en un tono serio y fuerte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver, todavía quedan 5 minutos. Aviso. Ya estoy cansado de decir siempre de buena manera "cállense". Yo no sé si aquí no entienden otro lenguaje que el látigo. Algunos se están pasando. Va por varias personas pero sobre todo por la parte de atrás. Están avisados. No es una amenaza sino un aviso. Les voy a mandar al parte de incidencias...</li> </ul>	34HS5
Tensión encubierta	<p>Se dirige a su mesa. Un alumno (<i>el que se pasó la sesión anterior en la última fila charlando con la chica que tampoco participaba</i>) le dice con cierto tono irónico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegas tarde profesor, le vamos a poner una falta.</li> <li>- Bueno... hazlo -le contesta profesor en el mismo tono.</li> </ul>	34HS4
Velocidad	<p><i>Faltan 15 minutos para concluir la hora de clase.</i> Profesor le dice al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hagan ahora las actividades. Tienen que ver con lo que acabamos de leer.</li> </ul> <p>Intervienen varios alumnos con tono de protesta hacia ésta tarea. Les parece poco tiempo.</p>	34HS1
	<p>Los alumnos siguen hablando entre sí. Profesor dice ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En cuanto a la fecha... vamos a dar dos semanas</li> </ul> <p>Los alumnos al unísono dicen en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Noooooo!</li> </ul> <p>Profesor no les dice nada al respecto.</p>	34HS3
	<p>Un alumno pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero ¿qué día es entonces profesor? ¿El 7 de Junio?</li> <li>- ¿Quién tiene una agenda? -pregunta el profesor.</li> </ul> <p>Se la dan. Él consulta un instante. Les dice al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo recojo el 25 de Mayo</li> <li>- Tenemos un examen de Lengua, Ramón.</li> <li>- Ese examen no quiere decir que no hagan esto. Será el 25 de Mayo -vuelve a afirmar el profesor.</li> </ul> <p>Casi todos los alumnos hacen comentarios y gestos de protesta. Profesor escribe en pizarra la fecha "25 de Mayo".</p>	34HS3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Chaacho! ¡Ramón....! -dice un alumno.</li> <li>- Tienen tres semanas -contesta el profesor.</li> <li>- ¡El 27, profe! ¡Que tenemos exámenes!</li> <li>- ¿Ustedes van a hacer el trabajo el día antes? -responde el profesor.</li> </ul> <p>Un alumno levanta la mano y comienza a explicarle al profesor las tareas de otras asignaturas que deben hacer. Al final le hace una propuesta de fecha diferente. Profesor le contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Te repito que no lo vas a hacer ese día. El 25 y el 25 lo recojo</li> </ul> <p>Los alumnos siguen haciendo gestos y comentarios de protesta.</p>	34HS3
	<p>Profesor retoma su explicación. Al concluirla comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien, ahí hay cuatro actividades. Las empiezan a hacer ahora</li> <li>- Quedan cinco minutos -dice un alumno.</li> <li>- Si no empiezan, no van a salir -responde el profesor.</li> </ul> <p>Los alumnos hablan entre sí y protestan.</p>	34HS3
	<p>Ahora intercala una pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Y qué países tendrán lengua árabe?</li> </ul> <p>Calla unos instantes, nadie responde y él interviene con la respuesta. Una alumna de segunda fila le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Más despacio!</li> </ul> <p>Profesor disminuye su ritmo de habla y continúa con la explicación.</p>	34HS4
	<p>Profesor marca algunas actividades para hacerlas en ese momento, son preguntas de la lectura. (<i>Quedan aún 35 minutos de sesión</i>).</p> <p>Alumnos protestan insistentemente y dicen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Profe! No da tiempo. (<i>Les parecen muchas actividades para tan poco tiempo</i>).</li> </ul> <p>Profesor contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si les da tiempo, pónganse a trabajar.</li> </ul>	34HS5

Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Velocidad	<p>Profesor dice en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Venga! Tres minutos y empezamos a corregir.</li> </ul> <p>Alumnos protestan enérgicamente y profesor les concede más tiempo.</p>	34HS5
	<p>Profesor aprovecha en lo que algunos alumnos terminan los ejercicios para poner la fecha del examen. Los alumnos se alborotan tanto que no prestan atención a los ejercicios que supuestamente están haciendo, sino a ver qué día se pone el examen.</p> <p>Profesor propone una fecha. Alumnos protestan. Uno de ellos dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es muy pronto. También tenemos otros trabajos y exámenes.</li> </ul>	34HS5
	<p>Una alumna grita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡¡El 29!!</li> </ul> <p>Profesor contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El 29 les va bien?</li> </ul> <p>La mayoría de los alumnos asienten con la cabeza. Profesor añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pues vale.</li> </ul> <p>Dos alumnos protestan de nuevo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No, es muy pronto.</li> </ul> <p>Profesor no da el brazo a torcer y declara esa fecha como definitiva para el examen. Una alumna protesta enérgicamente por la decisión del examen.</p>	34HS5
Omisión	<p>Continúa el profesor con la explicación. Comienza a hacer referencia a una fotocopia que tienen los alumnos. Una chica le dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Puedo leer yo?</li> </ul> <p>Profesor no le responde y le dice al grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La fotocopia está muy mal...me la dieron así...</li> </ul>	34HS2
Favoritismo	<p>Mientras explica mantiene el contacto visual sólo con la parte izquierda de las dos primeras filas.</p>	34HS1
	<p>Profesor (...) expone un resumen (...) Su mirada sigue hacia la misma zona (dos primeras filas).</p>	34HS1
	<p>Profesor le dice (a una alumna) que tiene un nombre de origen romano. Nombra más alumnas con nombre de origen romano. Pero siempre en referencia al grupo de delante.</p>	34HS1
	<p>Un alumno dice desde su sitio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ramón, Ramón! (es el nombre del profesor).</li> </ul> <p>Profesor no responde a la llamada. Va hacia una alumna de primera fila y comienza a interactuar verbalmente con ella.</p>	34HS2
	<p>Otra vez un alumno dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Ramón! ... ¡Ramón!...</li> </ul> <p>Profesor no le contesta. Comienza a interactuar verbalmente con dos alumnos de primera fila.</p>	34HS2
	<p>Dos alumnas levantan el dedo. Profesor le dice a una de ellas (a Inés, la misma de antes) que lea lo que tiene.</p>	34HS2
	<p>Termina (de leer) y le dice a la misma alumna que leyó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Venga</li> <li>- ¿Yo digo todo? -responde Inés.</li> </ul> <p>Y la alumna lee lo que ha puesto.</p>	34HS2
	<p>Continúa explicación. La mirada la dirige sólo a la primera fila.</p>	34HS3



Categ. Subcateg.	OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Favoritismo	<p>(Profesor) está citando ahora las obligaciones del Islám. Conforme las nombra, las escribe en la pizarra. Un alumno interviene y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profe... y no salir de casa.</li> </ul> <p>Los compañeros ríen. Profesor no lo anota y cita él la obligación de no beber alcohol. Un alumno comenta en alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Jo! ¡Qué putada!</li> </ul> <p>Los compañeros vuelven a reír. Profesor no hace alusión a la intervención. Otro alumno interviene en alto y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Profe! ¿Y las mujeres tapadas?</li> </ul> <p>Profesor no responde y sigue la explicación anotando otras costumbres. Un alumno de delante dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Y el ayuno en el mes de Ramadán.</li> <li>- Sí es verdad -contesta el profesor a la vez que lo anota en la pizarra.</li> </ul>	34HS4
	<p>Profesor parece que hace caso sólo a los alumnos que le atienden, a los que no, los ignora..</p>	34HS5
Categ. Subcateg.	COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Personalización	<p>Profesor le dice (a una alumna) que tiene un nombre de origen romano. Nombra más alumnas con nombre de origen romano.</p>	34HS1
	<p>Profesor nombra a dos alumnos que no están (mientras pasa lista). Un alumno le dice desde su sitio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ramón ¿dónde están...?</li> <li>- Tuvieron un problemilla.</li> </ul>	34HS2
	<p>Los alumnos han callado. Se oye un pequeño murmullo. Profesor está incluyendo su experiencia personal en el tema explicado:</p> <p>Yo estuve en Marruecos y pregunté si la gente van todos a La Meca...</p>	34HS4
	<p>Profesor responde a la pregunta primera. Vuelve a intercalar vivencias personales del tipo "yo preguntaba a los que fueron al viaje..." "Otra cosa curiosa que me llamó la atención fue el ver los cementerios...". Los alumnos sonríen. Uno le manda a callar al compañero.</p>	34HS4
	<p>Otra chica de delante hace una nueva pregunta. Profesor le contesta incluyendo una vivencia personal: "yo veía que los árabes sí se bañan..."</p>	34HS4
	<p>(Profesor) se dirige a pizarra. Comienza a borrarla (figuraban anotaciones hechas por los alumnos sin relación con las tareas académicas). En ese momento varios alumnos dicen riéndose:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Nooooo!</li> <li>- Bueno...siento borrarles sus novios -contesta el profesor.</li> </ul> <p>Algunos alumnos ríen.</p>	34HS4
	<p>(Profesor) dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carmen ¿tú la tienes?</li> <li>- No -responde la alumna.</li> <li>- Yo sí -dice otra chica.</li> <li>- Venga, lee -le pide el profesor.</li> </ul> <p>Termina y el profesor le dice "bien".</p>	34HS2
Valoración	<p>Profesor concluye explicación y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien, vamos a continuar...</li> <li>- No Ramón, falta otro... (se refiere a un ejercicio) -le dice una chica que está sentada al lado de Inés.</li> </ul> <p>Profesor le dice "bien" y vuelve a retomar la explicación de lo que le han dicho que falta.</p>	34HS2
	<p>Alumna lo hace (leer su respuesta). Termina y profesor le dice "efectivamente, bien".</p>	34HS2

Categ. Subcateg.	COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO	Sesión
Valoración	El profesor le dice al grupo clase: - A ver, vamos a corregir las actividades. Lee -le dice a una chica de delante. Alumna lo hace. Concluye y profesor le responde: - Muy bien.	34HS4
	Profesor pregunta a una alumna por la contestación de un ejercicio. Alumna contesta correctamente. Profesor le dice efusivamente: - ¡Efectivamente, miren, la respuesta que dio Paula es mejor que la que yo di!	34HS5

# **ANEXO III - TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR**

**III- I. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL  
CENTRO I**

**III- II. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL  
CENTRO II**

**III- III. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL  
CENTRO III**

## **III- I. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I**

---

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistador: (...) ¿Cómo se llega a un consenso en la toma de decisiones para que se pueda desarrollar la integración en el centro? ¿Qué acuerdos se toman en los claustros, en las reuniones en torno a...?</p> <p>Director: Los elementos... vamos... el claustro... vamos, en primer lugar, generalmente de ahí mismo ya emanan un poco las directrices ¿no? y es donde se plantea, después también a través de la CCP...</p> <p>Entrevistadora: De la CCP ...</p> <p>Director: ...Pues el elemento principal... porque ahí están todos los jefes de departamentos y ahí es donde descargas prácticamente todo el peso, porque al estar los 14 ó 15 departamentos, cada uno ya se reparte su función y entonces cada uno dentro de su área, pues intenta pues desarrollar pues capacidades y los procedimientos que estábamos hablando con los alumnos, de tal forma que no incide tanto pues ni en el departamento de orientación ni la jefatura de estudios y menos en el...en la dirección del centro ¿no? Prácticamente mantienes el mismo grado de autonomía y cuando se detecta cualquier problema es cuando realmente tú pues haces el claustro ¿no? Un poco para...</p> <p>Entrevistadora: Pero cuando se plantean problemas con los chiquitos éstos, problemas de aprendizaje y demás, primero ¿no es el equipo educativo?</p> <p>Director: Primero es el equipo educativo. De ahí va a dos vías, una al departamento, si es puntual...</p> <p>Entrevistadora: ¿Al departamento de orientación?</p> <p>Director: No, al departamento del área. Sí, porque si estamos por ejemplo en una recuperación, entonces lo primero que lo detecta es el profesor. Él ya tiene unas directrices del departamento, porque hay mañana, tarde y noche, entonces son varios profesores, se coordinan, y cuando detectan la recuperación, que hay fallos y demás, el propio departamento ya lo debate, y del departamento en caso de que no se diera, ya si que pasa al departamento de orientación y a la CCP</p> <p>Entrevistadora: Pero la CCP no tiene poder de decisión sobre medidas por ejemplo de...</p> <p>Director: No, ahora mismo el poder máximo de decisión a nivel académico, nosotros intentamos que siga siendo el claustro... Porque en el fondo no es el...</p> <p>Entrevistadora: Y tú te acordarías en el último claustro, por ejemplo, en relación a este tema de diversidad, ¿hubo algún acuerdo? ¿se trató algún tema en concreto?</p> <p>Director: El tema de las recuperaciones...</p> <p>Entrevistadora: El tema de cómo abordar las recuperaciones.</p> <p>Director: Claro, que era debido primero a los turnos, a la complejidad, al número de profesores, los alumnos... Una forma de recuperarlos era que tuvieran profesores que los recuperaran...</p> <p>Entrevistadora: ¿Profesores adicionales?</p> <p>Director: Claro, sí, lo que los padres llaman una clase particular, y nosotros lo llamamos recuperaciones que lo teníamos por el sistema antiguo, lo teníamos... que era los pendientes. Ahora no se reconoce al pendiente, el alumno no es</p>
<p><i>Diversidad Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>pendiente, sino simplemente promociona o no, entonces al promocionar, lo tienes suspendido pero lo puedes recuperar después en el siguiente año, pero claro, lo que hemos detectado es que el alumno dentro de la clase y con el número de alumnos que tiene el grupo, pues te das cuenta de que no puedes atender...</p> <p>Entrevistadora. Pero tengo entendido que hay una circular o una historia de estas que te dice que la recuperación tiene que ser en el mismo aula ¿no? Eso te dice la conserjería.</p> <p>Director: Claro, pero al hacerlo en la misma aula con el mismo número de alumnos, la atención no puede ser tan personalizada, que es la idea que tenía.</p> <p>Entrevistadora: Estaban en un ratio aquí en el centro de...</p> <p>Director: De 30, entonces hay grupos de 25 pero con alumnos especiales...</p>
<p><i>Diversidad- Estructura Organizativa: Responsabilidades</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Crees que el tema de la diversidad lo entienden los profesores como un problema personal o algo que les afecta a todos?</p> <p>Director: No, a todos.</p> <p>Entrevistadora: O sea, cuando esos profesores tienen en el aula situaciones concretas, ¿lo ven como algo que les ha tocado a ellos solos o ven que es una cuestión de todos?</p> <p>Director: No, no, a todos, porque verdaderamente se reparte entre el equipo educativo ¿no? Entonces ellos ven que... bueno, un elemento más que tú tienes de la diversidad que tienes dentro del centro y que además no es exclusivo de alguien ¿no? Porque además, tampoco se le asigna a alguien en especial, salvo que lo pida voluntario.</p>
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Crees que a estas alturas han asumido el papel de profesores de todos los alumnos?</p> <p>Director: Sí, pero ahí el alumno es tal vez el que menos lo identifica, muchas veces el alumno lo identifica con su profesor o su profesora y nada más, no sale de ese círculo, en cambio el profesor, si lo plantea mal, lo plantea más abierto y generalmente era lo que te decía, más abierto hacia el departamento de orientación para que lo oriente, no para quitárselo y después dentro del propio departamento. Lo hace más general...</p> <p>Entrevistadora: Lo generaliza más...</p> <p>Director: Sí, lo generaliza más al departamento y cuando ya es muy puntual, porque dices: "bueno, mira, esto ya..." se escapa del departamento y ya va más al departamento de orientación y ahí ya el departamento de orientación interviene porque ya no es de materia, ya no es... es más de relación, del alumno con el centro.</p>
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Han tratado en el claustro o en las reuniones el tema de la organización de las clases para atender mejor a la diversidad?</p> <p>Director: Sí</p> <p>Entrevistadora: ¿En cuestiones de grupos flexibles...?</p> <p>Director: Sí, sobre todo en el número de horas, en cuándo esos alumnos deben ir, también si es a primera hora o a última hora, lo que pasa es que... es un probl... ¡vamos! Es imposible de abordar ¡vamos! En el momento actual en el centro... porque al tener los tres turnos, es muy difícil tú hacer coordinar los 89</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>ó 90 horarios... Entrevistadora: Son muchos.</p> <p>Entrevistadora: ¿Tú crees que los profesores expresan libremente sus ideas sobre el tema de la integración o se sienten coaccionados por los que se les ha venido encima...?</p> <p>Director: La gente es profesional, yo creo, es respetuosa...</p> <p>Entrevistadora: ¿Que se expresa libremente o que no se expresa libremente?</p> <p>Director: No, nosotros igual a nivel... cuando estamos nosotros a nivel individual en reuniones y eso, la gente habla muy libremente, y además es bastante crítica y lo mismo en el sentido positivo como en negativo. Las cosas positivas y las negativas. A la hora después de la dinámica de la clase, del centro de funcionamiento, la gente es respetuosa con el sistema. Lo respetan en el sentido de que no lo critica públicamente ¿no?</p> <p>Entrevistadora: Luego se expresan libremente en los foros que creen adecuados.</p> <p>Director: Exacto.</p>
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Entonces ¿existen reticencias por parte del profesorado del centro hacia la integración?</p> <p>Director: Es que a veces cuesta creerse la filosofía de la diversidad... Yo creo que el profesorado se ha hecho escéptico. La cosa es que la teoría está, pero en la práctica es el problema. La práctica lleva dotaciones, la práctica lleva medios, la práctica lleva implicaciones de la familia, del alumno, de la sociedad y eso...</p> <p>Entrevistadora: ¿Os sentís impotentes con todas esas limitaciones...?</p> <p>Director: ¡Hombre!... En general, en general, lo que te llega es eso, lo que pasa es que luego la profesión te hace cargar pilas de nuevo y arrancar ¿no?... y volver a creer, pero que sin medios no lo puedes hacer</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Los profesores participan voluntariamente y con satisfacción en las iniciativas relacionadas con la respuesta a la diversidad o lo hacen porque no tienen más remedio?</p> <p>Director: Normalmente la gente espera las iniciativas o bien del equipo... ¡vamos! del equipo directivo o bien de la propia CCP. Ellos están un poco...</p> <p>Entrevistadora: Y la predisposición a esas iniciativas que tengan que ver con el tema de atención a la diversidad, ¿se acepta voluntariamente...?</p> <p>Director: Se acepta... sólo suele tener un problema que es cuando afecta al número de horas, porque normalmente la mayoría de las soluciones que se aportan, que no se estén haciendo ¡vamos! implican... un número de reuniones, un número de coordinaciones, un trabajo. Muchas veces la gente por el trabajo no lo cuestiona... ¿Cuándo lo cuestiona? Cuando tienes que quedarte dos horas o tres horas haciendo una labor y muchas veces esa labor la tienes que diseñar casi, porque después tampoco existe esa transparencia entre los centros</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo se implican los profesores en el tema de la diversidad?</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Director: ¿En la diversidad?</p> <p>Entrevistadora: Que no sea solamente aceptar, sino cosas concretas.</p> <p>Director: Problemas...Uno de los mayores problemas que tenemos, bueno, a parte de los grupos ya fijos, pues casi los órganos ¿no? Aunque los departamentos también cambian, pero bueno, son estables dentro de lo que cabe, la mayoría es que los profesores muchas veces cuando van a tener alumnos de la diversidad... Concretamente lo saben pues... una semana antes de comenzar las clases. Ese es un problema.</p> <p>Entrevistadora: Es poco tiempo para que...</p> <p>Director: Sí y normalmente esos grupos los tiene gente que se incorpora nueva a la enseñanza.</p> <p>Entrevistadora: Que no tienen experiencia ...</p> <p>Director: Porque normalmente los profesores que más experiencia tienen, pues cogen los bachilleratos y después va completando con lo demás. Porque bueno, siempre es más agradable dar tu propia materia a un nivel de especialización que si lo tuvieras que dar en 3º de la ESO, que sí que lo das y muy bien, pero... es distinto. Entonces muchas veces quedan relegados a los últimos del departamento.</p> <p>Entrevistadora: Y esos que lo cogen, ¿cómo se las arreglan?</p> <p>Director: Como mejor pueden, porque de la misma forma es la diversidad es el resto de los cursos, muchas no tienen experiencia, porque vienen que se incorporan nuevos...</p> <p>Entrevistadora: Hacen lo que pueden.</p> <p>Entrevistadora: Cuando un profesor encuentra grandes diferencias entre los alumnos de su clase ¿a quién acude?</p> <p>Director: Primero es el equipo educativo y luego, como ya te dije, al departamento del área donde se produce la dificultad, que es quien tiene las directrices de la recuperación. y si siguen los fallos ya sí que pasa al departamento de orientación</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué entienden ustedes aquí por apoyo: recursos materiales, recursos humanos...? ¿Qué sería realmente el apoyo para el centro?</p> <p>Director: Para nosotros el apoyo es alguien que tuviera la...que dedicara al alumno la atención que nosotros por ejemplo muchas veces no podemos dedicarles, ¿por qué? Porque tienes 30 alumnos...</p> <p>Entrevistadora: ¿Un profesional...?</p> <p>Director: Claro, y muchas veces pues que conozcan también la materia prima con la que están trabajando ¿no? Tú debes tener aquí... el apoyo es: "mira, tengo este problema, te lo envío", el "te lo", ¿sabes?...</p> <p>Entrevistadora: Pero... una persona sola sería muy difícil ¿no? Porque tendría que saber matemáticas, tendría que saber lengua, tendría que saber...</p> <p>Director: Claro, no, pero también más que saber, es dominar los objetivos de la... del ciclo, es después de la etapa.</p> <p>Entrevistadora: ¿Lo que me estás diciendo es que el apoyo que existe no está muy al tanto de la ESO?</p> <p>Director: Los apoyos y la propia Consejería lo sabe. La gente que ahora mismo está dedicándose, son gente que están dando... ¡vamos! Con muy buena voluntad, con mucha dedicación, pero de hecho tú tienes en secundaria pues</p>



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>gente de primaria dando secundaria, entonces la capacidad la tendrá, pero porque lo ponen por parte de ellas ¿no? porque todos podemos dar clases particulares a nuestros hijos, sin ser matemáticos, sin ser de inglés... en fin, es poner buena voluntad, pero no sólo basta con la buena voluntad, hace falta especialización, es difícil, porque también es verdad que son muchos alumnos en distintos horarios, no hay nadie que tenga disponibilidad de 24 horas, pero bueno, con un equipo y un departamento funcionando sí. Y yo creo que...</p> <p>Entrevistadora: Lo que os gustaría que fuera el apoyo, no está siendo.</p> <p>Director: No. El apoyo es ahora mismo puntual, para casos muy concretos. Hay buenos elementos puestos, como son los profesores de ámbito, pero mira, uno de la parte de socio-lingüística y otro de la tecnológico-científico por decirlo... ciencias y letras para entendernos, entonces, funcionan más el departamento de él, pero son tres personas que están ahí, y son tres personas que tienen unos descuentos de horas nada más.</p> <p>Entrevistadora: Pero les queda muy poco tiempo ¿no?</p> <p>Director: Claro, porque los demás... Después son horas de clase, entonces pues el profesor de ámbito si tiene 6 horas de dedicación al ámbito, el resto está como un profesor normal y corriente de su área...</p> <p>Entrevistadora: No podría abarcar...</p> <p>Director: Y el departamento de orientación pues para 1.500 alumnos, una persona solamente me dirás qué puede hacer y a parte está dando clase.</p> <p>Entrevistadora: Y ese apoyo ¿qué sería más, para centrarlo en el profesor, en el alumno o al centro? ¿Apoyo a qué?</p> <p>Director: Yo creo que no es ¡vamos! No tiene por qué ser exclusivo, perfectamente puede ser apoyo al profesor, porque ese alumno no quiere que le enseñe la materia, ni que muchas veces le diga cómo tiene que darla todo lo contrario, el departamento lo organiza bien, pero sí en un momento determinado... Es que esa persona puede intervenir en la clase, ¿por qué? Porque el alumno muestra unas pautas de comportamiento muchas veces que dentro de un departamento de orientación pues se puede corregir, pues con técnicas de estudio, con... pues comentando pues... no sé, los grupos de trabajo, montón de cosas que ¡vamos! Tiene un montón de dinamismo el departamento ¿no?</p>
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Y ¿cómo se relacionan los profesores con el personal de apoyo y orientación?</p> <p>Director: Creo que cada día mejor, lo que pasa es que no es todo lo deseable porque el departamento... funcionando... y se le nota al centro de alguien, alguien que tenía que venir, pues para ver cómo era todo el alumnado y te das cuenta de que no entró, ahora entra más ya es un profesor, participa en las clases, sabe lo que es dar clase, cosa que antes no sabía, sino que era así, muy bien, se supone, pero ahora tienes que dar clase, y tienes que conocer al alumno actual...</p>
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p>	

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p style="text-align: right;">→</p> <p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p style="text-align: right;">→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cuál es la condición indispensable para vosotros aceptar el apoyo?</p> <p>Director: Que seas uno más.</p> <p>Entrevistadora: ¿Que seas uno más?</p> <p>Director: No puedes hablar de clases si no las has dado en tu vida, ¡vamos! Entonces si hablas de un alumno, comportamiento en clase, está muy bien a nivel teórico porque hayas leído 20.000 textos ¿no? Pero el alumno actual...</p> <p>Entrevistadora: Quieres la sugerencia a partir de...</p> <p>Director: El alumno actual, el libro no es del 99 ni del 2.000, el libro igual es del 70 y la problemática de la juventud es distinta. Entonces si está dentro del aula, convives y tendrás los mismos problemas que nosotros, y muchas veces las soluciones que aportas son las propias que estás viendo. Entonces siempre te integras más, porque nosotros ¡hombre! rechazamos entre comillas cuando tienes todo a nivel teórico, que es muchas veces lo que criticamos, cuando nos piden las ayudas nos dicen: “no, yo haría tal cosa, tal cosa”. “Pero mire, ¿cuándo ha hecho usted tal cosa?”. Salvo casos muy excepcionales, poca gente...</p> <p>Entrevistadora: Os dan el apoyo...</p> <p>Director: Claro, porque no están fijos, es muy sencillo estar un año impartiendo clase y volver otra vez a la teoría, y alejarte del aula ¿no? Tienes que estar ahí otros años, porque un año no es problema, todo lo contrario, te creas el mundo, cuando ya llevas dos años, tres años y ves los cambios, si lo vas notando ¿no?</p>
<p><i>Alumnos</i></p> <p style="text-align: right;">→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo piensas que se sienten los alumnos con necesidades educativas especiales en este centro?</p> <p>Director: ¡Hombre! Integrados están, pero saben que son alumnos de necesidades educativas especiales, siguen estando, y a la edad que están, a 14 años, pues la juventud es muy cruel y a la primera de cambio se lo dan... y...</p>
<p><i>Alumnos</i></p> <p style="text-align: right;">→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo son las relaciones entre ellos?</p> <p>Director: ¡Vamos! En la ESO, ya después cuando estás en el bachillerato, los que consiguen ya es distinto, ya el trato entre alumnos... ya ves que hay mayor madurez, hay mayor respeto pero sobre todo en estas... Cuando tú llegas en la ESO, sobre todo en 3º, los alumnos son muy crueles, los alumnos son crueles en el sentido de que pues todo lo que le pasa por la cabeza lo dicen sin mirar si a la otra persona le ha costado pues... venir al centro, porque se sentía marginado (—) o lo que fuera ¿no? Y eso es un bache que tiene el alumno y ahí es donde hay que apoyarlo, entonces...</p> <p>Entrevistadora: ¿Básicamente crees que son sus propios compañeros los que pueden hacer sentir incómodo al chico?</p> <p>Director: Sí, el profesor realmente, no, todo lo contrario, es hasta... bueno, hasta no, es muy respetuoso y tiene mucho tacto a la hora de tratarlo ¿no? Y los alumnos de hecho con el profesorado no suelen tener ningún problema de integración, porque tú de antemano ya sabes pues... cómo es el alumno ¿no? Y los problemas que tienen, pero el alumno muchas veces no, entonces sabes que vas a un grupo especial y no sabes por qué, aunque después al momento ya los alumnos te lo dicen: “no, mire, es que allí están los alumnos que no...” que en teoría no dan el nivel, el alumno dice: “oye, no me siento normal” y</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Recursos</i></p> <p>→</p>	<p>entonces ahí sí que se distingue un poco.</p> <p>Director: ... Para poder atender sobre todo a la diversidad en los grupos más... bajar la ratio.</p> <p>Entrevistadora: ¿La ratio?</p> <p>Director: Sí, eso, es uno de los elementos...</p> <p>Entrevistadora: Me dijiste antes un maestro, un profesor de apoyo realmente que conociera, que estuviera integrado en lo que es la dinámica...</p> <p>Director: Sobre todo si quieren que los centros sean integradores, porque lo que no pueden hacer es que los centros que antes no eran integradores, pues... trabajaban con una plantilla, ahora el centro que sea integrador y el centro siga con la misma plantilla más un profesor de "PT" o un orientador u orientadora ¿no? No puede ser así, si tienes 1.500 alumnos, tiene que haber un equilibrio entre los recursos y el personal que tienes dentro ¿no? entonces, debería tener...</p> <p>Entrevistadora: Mayor número de recursos humanos de cara al apoyo.</p>

## **III- II. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II**

---

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se llega a un consenso en la toma de decisiones para que se pueda desarrollar la integración en el centro? Cuando hablo de integración me refiero a la integración de alumnos con problemas de aprendizaje y demás...</p> <p>Director: Sí, es a través del departamento de orientación. Normalmente... cuando los alumnos llegan, llegan con informes ya muchas veces del EOEP hecho, entonces el departamento de orientación es quien se encarga con los profesores que componen el equipo educativo. El equipo educativo quizás ya es una relación más a parte de... Porque normalmente jefatura de estudios sí suele ir pues... Nosotros por ejemplo este año había unos alumnos en 3ºA y tuvimos que reunirnos con todo el equipo, con jefatura y dirección, pero normalmente es un tema que si funcionase como tendría que funcionar... Porque nosotros como lo vemos, el tema tendría que ir del departamento de orientación, tutor, equipo educativo, familia... Sería ese entorno, bueno... explicarle a los padres lo que se va a hacer y ya después a los departamentos para las adaptaciones curriculares y seguir trabajando.</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué otros acuerdos se toman?</p> <p>Director: Depende, es que depende el alumno, es decir, nosotros tenemos este año una profesora de pedagogía terapéutica. Empezó este año, entonces pues tiene una serie de alumnos, son alumnos de 3º porque igual están en 5º por su nivel de competencias... Entonces los tiene ella, normalmente pues trabajan fuera. Hay un acuerdo hasta 15 horas. Me parece que hay 2 alumnos y después los otros en función de eso han ido decreciendo... Por otro las adaptaciones curriculares más o menos... estamos tratando otra vez con el apoyo, por ejemplo desdobles en lengua que podemos conseguir, en matemáticas no los hay pero quizás es un poco así, intentar reforzar un poco todo esto, pero de lo que estamos hablando es del tema del apoyo que ves cómo hacerlo para el próximo año, a ver cómo lo podemos hacer.</p>
<p><i>Alumnos</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Y los acuerdos que se toman en torno a ellos (alumnos con dificultades para aprender) van en vías ¿de qué? ¿de hacer qué?</p> <p>Director: De intentar integrar, es decir, por ejemplo alumnos que tú los ves... de todas formas, hay dos tipos de alumnos: el alumno que... y eso lo hemos dicho un montón de veces (---) cuando hablamos con los padres. Si un alumno tú lo ves que tiene deficiencias y hay compromiso o hay buena predeterminación o predisposición del alumno a cambiar un poco lo que sería la... su forma de ser o forma de trabajar aquí, pues entonces se hace, se intenta arreglar de alguna manera. El que esté aquí, que esté molestando y todo eso, pues se toman menos medidas, está en la clase y ya está y normalmente se pasan a los servicios sociales del ayuntamiento, porque muchas veces hay problemas externos al centro, problemas de dejar un tiempo de estar escolarizado o problemas familiares, montones de problemas, montones... Entonces hay muchos alumnos que eso, con 14 ó 15 años, pues que su interés no es... no son los estudios, es uno de los problemas...</p>
<p><i>Alumnos</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Y los acuerdos que se toman en torno a ellos (alumnos con dificultades para aprender) van en vías ¿de qué? ¿de hacer qué?</p> <p>Director: De intentar integrar, es decir, por ejemplo alumnos que tú los ves... de todas formas, hay dos tipos de alumnos: el alumno que... y eso lo hemos dicho un montón de veces (---) cuando hablamos con los padres. Si un alumno tú lo ves que tiene deficiencias y hay compromiso o hay buena predeterminación o predisposición del alumno a cambiar un poco lo que sería la... su forma de ser o forma de trabajar aquí, pues entonces se hace, se intenta arreglar de alguna manera. El que esté aquí, que esté molestando y todo eso, pues se toman menos medidas, está en la clase y ya está y normalmente se pasan a los servicios sociales del ayuntamiento, porque muchas veces hay problemas externos al centro, problemas de dejar un tiempo de estar escolarizado o problemas familiares, montones de problemas, montones... Entonces hay muchos alumnos que eso, con 14 ó 15 años, pues que su interés no es... no son los estudios, es uno de los problemas...</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Director: (...) El jueves pasado estábamos en el departamento de matemáticas hablando de ese tema de apoyo, de cómo podíamos hacerlo, entonces hay una propuesta, que vamos a hacerla de inspección...</p> <p>Entrevistadora: A ver, a ver, ¿cuál es?</p> <p>Director: Es intentar que las horas de apoyo sean como las horas normales, es decir, tú dices: "bueno, tengo 3 terceros de la ESO, son 9 horas, pues necesitamos 3 horas más de apoyo en 3º, 3 horas en 4º, tal..." y decir: "bueno, tenemos 20 horas de apoyo". Veinte horas de apoyo significa un profesor más, pues en vez de ser 6, somos 7 y después ya vemos cómo nos repartimos el apoyo. Damos todos clases a la vez y los alumnos que tienen necesidades o algo de eso, salen con el profesor en ese momento....y en lengua también, hay también una propuesta...</p> <p>Entrevistadora: ¿Entonces coincidís las horas de lengua con las horas de matemáticas?</p> <p>Director: No, todas las horas por ejemplo de matemáticas que se den a la vez. Por ejemplo, si este año tenemos tres primeros, 1ºA, 1ºB y 1ºC, que se den las tres clases a la vez y después los alumnos que necesiten apoyo, pues saldrían del aula y en un momento determinado, cuando recuperen ese problema que tienen, pues se integrarían allí y saldrían otros...</p> <p>Entrevistadora: Sería una cosa parecida a la agrupación flexible ...</p> <p>Director: Exacto, sí, sí, pero... no es agrupación flexible. Eso fue lo que tuvimos el año pasado, que este año no lo conseguimos. El año pasado teníamos agrupamientos flexibles en 3º de la ESO y funcionaron más o menos, en algunos casos. No siempre, porque es la primera vez que lo hacíamos y tuvimos bastantes problemas, pero yo creo que tiene que ser así, porque ahí sí sale el alumno de la clase, o quedarse en la clase con el profesor, es decir, pero que sean horas para sumar matemáticas.</p>
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Entonces la diversidad la entienden los profesores como un problema personal que les ha tocado...</p> <p>Director: Y que hay que pasar...</p> <p>Entrevistadora: ¿No lo ven como algo que implica a todos?</p> <p>Director: Así es... nos toca a todos, porque es lo que se dice...</p> <p>Entrevistadora: ¿Pero que lo coja otro?</p> <p>Director: Exacto, si es posible sí. Si es posible que lo tenga el departamento de orientación o que lo tenga Pepi que es la otra chica "PT". Muchísimo mejor si puede estar todas mis horas fuera de clase, pues no hay ningún problema.</p>
<p><i>Diversidad-Estructura Organizativa: Responsabilidades</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Entonces si yo te digo ahora ¿crees que a estas alturas en el desarrollo de la integración, han asumido el papel de profesor de todos los alumnos?</p> <p>Director: No son profesores de todos los alumnos. Perdona pero eso no existe. Pero ni antes con bachillerato... ni COU. Siempre había alumnos que no eran tuyos...</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Desarrollo del Currículo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Los profesores piensan que todos los alumnos deben hacer las mismas cosas que sus compañeros?</p> <p>Director: Sí, por lo menos no sé si llegar al final, es decir, los objetivos finales son los mismos, el problema es que hay mucha gente también que sabe que es imposible hacerlo con el currículum tal, entonces hay que hacer adaptaciones. El problema es que tampoco las hacen, entonces nadie... es decir, está claro que tú tienes que hacer tu adaptación en tu aula, pero no, intentan llevarlo al departamento, que el departamento lo haga y en fin, intentar eso, lo de escurrir el bulto.</p> <p>Entrevistadora: Entonces hay una tendencia a que todos los alumnos hagan lo mismo, aunque saben que hay que hacer adaptaciones, la tendencia es a homogeneizar el...</p> <p>Director: Sí, de todas formas, después hay gente que no, es decir, hay gente que se da cuenta que lo hace, porque tú te das cuenta, porque hay alumnos distintos, entonces por eso lo van haciendo. Pero eso es sobre... es decir, lo que cuesta quizás aquí es escribir las cosas, porque el año pasado se hicieron unas carpetas para ir anotando a los alumnos con adaptaciones, todo el problema que tenían y eso prácticamente no se hizo nada, porque era una decisión de los tutores ¿no? Y sin embargo en el aula sí se estaban haciendo cosas, pero a la gente lo que le cuesta es eso, es decir, tú estás en tu aula con tus 20 alumnos, porque sabes, tienes 14 ó 15 que siguen el ritmo normal y después tienes 3 ó 4 que tienes que trabajar de otra manera. Y entonces lo haces, pero después decir qué es lo que estás haciendo y explicarlo, eso ya es más complicado, pero hay gente que sí lo hace.</p>
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Han tratado en el claustro el tema de la organización de las clases en relación con la diversidad?</p> <p>Director: Sí, en diferentes reuniones de CCP se ha tratado, sobre todo cuando hay que aprobar el plan de atención a la diversidad</p> <p>Entrevistadora: ¿A quién acude un profesor cuando encuentra diferencias entre su alumnado?</p>
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Director: Al departamento de orientación el que sabe eso. El que no, va directamente a jefatura diciendo que el chiquillo no se entera de nada y a ver qué se puede hacer con él y que se lo quiten de en medio</p>
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Tú crees que los profesores expresan libremente sus ideas sobre la integración?</p> <p>Director: Sí.</p> <p>Entrevistadora: ¿No se sienten más bien un poco coaccionados por lo que se le ha venido encima, y no se atreven a decir sus opiniones...?</p> <p>Director: No, sí lo dicen, aquí por lo menos sí lo dicen, sí se dice, lo que pasa que después aunque lo digas tienes que hacerte cargo de lo que has dicho.</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i> →</p>	<p>Entrevistadora: ¿Y lo que expresan son ideas positivas o negativas?                      Director: Hay disconformidad. Porque lo primero es que por un lado no estamos preparados y por otro es eso, es decir, que tienes 3, 4 alumnos que no sólo es que tienen hecho un informe de necesidades educativas especiales, sino que hay otro alumno que te digo que se aburre de 8 a 2. Es que el gran problema es ese, el problema es el alumno que tú lo encuentras en matemáticas, lo encuentras en lengua, lo encuentras en inglés, que lee un texto y no lo entiende, en lo que sea, o no es capaz de expresar lo que dice, entonces ese alumno no puede llevar adelante una educación.                      Entrevistadora: Entonces el profesorado no está conforme con la filosofía de tener a esos alumnos.                      Director: No. Yo no sé si es que... habría que buscar algo, habría que buscar otra cosa de cómo hacerlo, sé de muchísima gente que está en total desacuerdo con eso.</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i> →</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se traducen esas ideas que en este caso me parece que son negativas?                      Director: Es que muchas veces lo que se intenta hacer con todo esto... y es una cosa que se ha puesto de moda últimamente, es para la orientadora, es decir, cuando te encuentras con un alumno de esos, es decir, este alumno no sabe leer, este alumno no entiende, no tal, esto es para la orientadora, es decir, que te intenta sacar el problema del aula y para la orientadora...                      Entrevistadora: Eliminarlo rápido ¿no?                      Director: Es quizás lo primero... Y cada vez más, entonces el problema está en eso, que no hay un mapa claro de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por un lado, éstos son nee y éstos son tratamientos, alumnos de apoyo que tienen deficiencias de expresión, comprensión o lo que sea, eso. En otro lado ¿cómo dan la respuesta? Porque no hay respuesta, por ejemplo, para esto necesitarías más profesorado</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i> →</p>	<p>Entrevistadora: Entonces en este centro hay reticencias por parte del profesorado hacia la integración                      Director: Yo creo que sí</p>
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i> →</p>	<p>Entrevistadora: ¿Participan voluntariamente los profesores en actividades relacionadas con el tema de la diversidad?                      Director: No mucho. Hay gente interesada y gente que no. Por ejemplo, el otro día nos reunimos en el último claustro. Para el próximo año tenemos con un grupo de diversificación curricular, la idea desde el año pasado está, y se dijo para todas las personas que estuviesen interesadas, no ya ni impartirlo, sino empezar a trabajar. Yo estuve hablando con la orientadora y con la jefa de estudio en el departamento de orientación el otro día y me decían que había muy poquita gente..... ya no sólo en trabajar, sino en empezar a hacer alguna cosa</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i> →</p>	<p>Entrevistadora: Y las pocas cosas que puede haber ¿las hacen por imposición?                      Director: No, nosotros de diversificación lo que se hizo el año pasado fue el perfil.</p>



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>Nosotros en la comisión de evaluación pedagógica estuvimos trabajando el perfil del alumno... Y ahí se quedó, después ya se le dio a los tutores para que ellos viesen qué alumnos de esos grupos podían realizar ese perfil y vimos que había pocos, entonces este año vamos a empezar a ver si se empieza otra vez con eso.</p> <p>Entrevistadora: ¿Pero hay mucha implicación?</p> <p>Director: No, no. Ahora hay una comisión creada para eso, en la comisión de evaluación pedagógica y a ver qué es lo que pasa.</p> <p>Entrevistadora: Entonces, ¿cómo se implican los profesores en el tema de la diversidad?</p> <p>Director: No se implican, es decir, no, pero es que eso, es lo mismo que te decía de la orientadora. Lo que intentan es escurrir el bulto. Esa es la palabra técnica.</p>
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué entienden ustedes por apoyo? ¿Recursos materiales, recursos humanos? ¿Qué sería eso realmente?</p> <p>Director: Recursos humanos. Se supone que para... lo que está ahora escrito pues son esos, los profesores de apoyo, pedagogía terapéutica, eso. Pero con una función bien hecha, porque por ejemplo la gente también está muy... eso es un problema que ha habido siempre ¿no? El tema del orientador en el centro que es hacer encuestas y hacer test, y hacer test y no hacer nada</p>
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Con eso no están de acuerdo. Eso no sería un recurso.</p> <p>Director: Eso no es un recurso, ellos quieren... es decir, que tú tienes un problema en el aula y que te resuelvan este problema pero el problema no es que vayas tú, hagas un test y me digas: "no, está bien para arriba otra vez". Entonces la figura de... y eso es una cosa que se está cuestionando también, tanto el orientador como el "PT", se está cuestionando un poco. Y el apoyo más que nada es lo que te decía, eso, es decir, el apoyo es para un profesor lo que sea de verdad es... Los recursos humanos es que tú tengas un alumno que no es capaz de llevar a cabo la tarea que tiene que hacer en 3º o en 4º y que tú digas: "bueno, ahora en este momento, este alumno tiene esta otra posibilidad, que se va con fulanito". Intenta recuperar a marchas forzadas o eso, estos niveles, y cuando tenga esos niveles se vuelve a meter en mi clase. Yo creo que eso es lo que la gente entiende por apoyo... yo lo entiendo así también.</p> <p>Entrevistadora: Entonces, no estáis conformes con la idea del apoyo que se está haciendo ahora</p> <p>Director: Porque es muy escaso, es decir, si tú tuvieras en los centros por ejemplo más (---) es que no tienes ¿no? Es que está muy limitado, es decir, el problema es que por ejemplo, (---) la profesora de pedagogía terapéutica, tiene alumnos de varios niveles... Entonces, no puedes dar a todos, entonces ¿cómo se tiene que hacer? Que tuvieses tú la posibilidad esa. Esos son hechos puntuales y que vayan pasando, es decir, que tú tengas la posibilidad... esa posibilidad no existe, no existe porque no hay disponibilidad horaria, por los problemas que hay en la... (---)</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo se concibe el apoyo o la orientación: como apoyo al alumno, apoyo al profesor o al centro en su conjunto?</p> <p>Director: Como se quiere que sea: como apoyo al profesor y al centro más que al alumno...</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Se está haciendo apoyo al alumno?            Director: Sí, sí...            Entrevistadora: Pero no se está haciendo al profesorado y al...            Director: No, no, es que, te lo comento por eso, es decir, que por ejemplo el profesor te lo manda y el alumno lo vuelve a tener allí, y entonces, hay algunos casos... es decir, sobre todo hay que distinguir por un lado los alumnos que tienen las... los informes de enseñanzas educativas especiales hechos... y entonces el problema está ahí, en un poco en el tema del apoyo, es decir que... que el profesor no ve que se resuelvan sus problemas, es decir... se resuelve algo del alumno...            Entrevistadora: Implicaría algo de apoyo también al profesorado ¿no?            Director: Sí, sí, y al centro, bueno, como sería bueno sería que fuese del centro, o sea, el centro es a todos.</p>
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se relacionan los profesores con el personal de apoyo y orientación?            Director: Sí. En la forma como lo tenemos nosotros organizado es semanalmente a reuniones de tutores con el departamento de orientación, a nivel 1º, 2º, 3º y 4º, y ahí con el equipo educativo.            Entrevistadora: Y ¿son suficientes esas reuniones?            Director: Sí... se estructura de esa manera, y en caso de por ejemplo el grupo que te comentaba antes, 3º A, que hubo unos problemas y tal, hubo otras reuniones con el equipo directivo y eso, pero normalmente (---) hay dos, dos reuniones de equipos educativos por trimestre, entonces pues siempre hay la relación y en caso de eso, cualquier problema, siempre se la... la persona que coordina es el tutor... y después el departamento de orientación, eso es más o menos la forma de...</p>
<p><i>Alumnos</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo piensas que se sienten los alumnos con necesidades especiales en este centro?            Director: No sé. El otro día hablaban de...de uno de ellos, de...que estaba cansado de estar siempre...o estaba sólo o estaba con más alumnos, pero los alumnos se marchaban y estaba cansado, estaba cansado de estar 15 horas con la profesora de PT, eso lo decía el alumno.            Entrevistadora: Él mismo expresaba eso            Director: Sí, se lo dijo al jefe de estudios, que le quitasen horas y prácticamente no sabe leer. Él dijo eso, es decir, que le quitasen horas, él está 15 horas en el aula y 15 horas fuera, sería el máximo, porque está en un nivel de 4º, 3º ó 4º de primaria. Tiene 16 años, entonces pues... ese es quizás el caso extremo, después hay otro que sí...hay otros que si tiene 4 ó 5 horitas, pues sí.</p> <p>Entrevistadora: ¿Crees que se sienten bien con la forma como se organiza el centro?            Director: Sí, sí, tienen... por lo menos han ido consiguiendo cosas, además, tampoco hay muchos, porque el problema de los alumnos con necesidades educativas especiales es el grado tan alto de absentismo que tienen, porque te vienen 1 ó 2 días a la semana y no vienen más, y demás, pues en el</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Alumnos</i></p> <p>→</p>	<p>ayuntamiento, papeles...</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo piensas que son las relaciones entre alumnos con necesidades educativas especiales y el resto de los alumnos?</p> <p>Director: No, no hay diferencias con otros alumnos.</p> <p>Entrevistadora: Ves que no hay una relación así especial, de discriminación o de...</p> <p>Director: ¿Distinta? No, no, por lo menos en principio no, de todas formas sería quizás un poco ver en el aula, es decir, las horas que permanecen en el aula cómo estarían...</p>

**III- III. ENTREVISTA  
SEMIESTRUCTURADA  
AL DIRECTOR DEL CENTRO III**

---

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se llega a un consenso sobre las decisiones que tenéis que tomar para atender a la diversidad? ¿Qué acuerdos se toman en claustros, CCP...?</p> <p>Director: Esto se hace... tiene en sí varios pasos ¿no? Esto lo detecta... quien primero lo detecta, las deficiencias que puedan presentar, son los profesores, a través de los departamentos... Entonces se elaboran una serie de fichas que hay ¿no? Donde se recogen ocho puntos que tenemos: técnicas de estudio, falta de motivación, interés, problemas familiares, alto absentismo... Siete u ocho puntos que están por ahí y son los que más o menos se trabajan. Problemas de expresión y comprensión, etc. ¿no? Entonces ahí se van enumerando y en base a eso pues...el departamento de orientación lo estudia y el departamento de orientación hace propuestas, además, consultamos por ahí con un montón de libascos que tenemos y a raíz de eso pues se va..., todas esas propuestas van al CCP... La CCP valora unas cuantas y de ahí otra vez vuelve a los departamentos. Entonces los departamentos, hay medidas de atención a la diversidad para llevarlas a cabo profesor a profesor, para llevarlas a cabo el departamento, para llevarlas a cabo desde la tutoría, o sea, en función de lo que sea, pues se hacen propuestas en los departamentos, pues dan su votación y si la votación de los departamentos es buena, la CCP hace esas propuestas y se llevan a cabo, y entonces en el claustro es donde se aprueba, se incluye en el proyecto curricular.</p> <p>Entrevistadora: Y ¿están siempre de acuerdo en estas decisiones?</p> <p>Director: Sí, cuando hay una mayoría que está por salir adelante, siempre sale, porque las votaciones pues las hacemos la mayoría en el claustro ¿no? Fuera de consenso...</p>
<p><i>Diversidad-Estructura Organizativa: Responsabilidades</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿La diversidad la entienden los profesores como un problema personal que les ha tocado o como algo que implica a todo el centro, algo de todos?</p> <p>Director: No, eso lo ve... la gente lo ve bien, en general, como un problema general. Eso es un problema general y luego se va especificando en equipos educativos, la idiosincrasia de un grupo de alumnos de un aula... así es cómo lo estudiamos y así lo ve todo el mundo aquí.</p>
<p><i>Diversidad-Estructura Organizativa: Responsabilidades</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Se ha asumido el papel de que los profesores son para todos los alumnos?</p> <p>Director: Sí, yo creo que somos para todos. Casos específicos es más un especialista, por lo mismo que estábamos hablando antes, nuestra impotencia ¿no? Nuestra falta de preparación en ese aspecto, o sea, por eso mismo pues...</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad-Estructura Organizativa</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Han tratado en el claustro reuniones del tema de la organización de las clases en relación con la diversidad?</p> <p>Director: Desbordadamente ¿no? En eso estamos siempre</p> <p>Entrevistadora: ¿A quién se dirige un profesor cuando tiene problemas con los alumnos debido a las diferencias que presentan?</p> <p>Director: Los problemas se intentan detectar cuanto antes ¿no? El problema en cuestión de deficiencias en su área... bueno, eso se detecta, eso se detecta por áreas al principio y se comenta en el equipo educativo. el equipo educativo evalúa globalmente al alumnado... Después el equipo educativo ya dice un poco pues...que si un alumno...ese problema es...está en un número alto de áreas, entonces el departamento de orientación entraría ahí, entrarían los padres, etc. Si ese problema es en una o dos áreas se resuelven vía departamentos ¿no?</p> <p>Director: Es que ya hemos llegado incluso a reordenar el currículo ¿no? Lo que el currículo, sí, manteniendo los objetivos de la etapa: "señores, para qué queremos que el alumno entre en 3º de la ESO habiendo dado todo esto, sin la...un 70% viene sin nada eso" Hay que un poco ordenar el currículo de nuevo ¿no? Dar aunque sea tres temas en 1º de la ESO, pero que el alumno esos tres temas...que sean los básicos ¿no? Que no llegue un alumno a 3º de la ESO y no sepa dividir.</p>
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Los profesores expresan libremente sus ideas sobre la integración, la atención a la diversidad, o más bien se sienten coaccionados por lo que se les ha venido encima y no se atreven a opinar?</p> <p>Director: Aquí nadie se corta a la hora de hablar ¿no? La gente dice, quien no puede hacer... lo que no puede hacer, que no lo hace, y que no está dispuesto a hacerlo además, lo dicen claramente... sin problemas ¿no? Te lo dicen jefes de departamento y te lo dicen profesores ¿no? Sí, sí, están abiertos...están abiertos a cualquier sugerencia y a mejorar pero quieren que les digan cómo. ¿Entiendes?</p>
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Tú crees que el profesorado tienen ideas positivas sobre este tema de la integración y la necesidad de dar respuesta a todos los alumnos?</p> <p>Director: Ahí hay varias opiniones, hay gente que les gustaría tener al alumnado separado, hay gente que está... que dice que...que dicen que esto es en la enseñanza, son muros que hay que ir saltando, y si tú no puedes saltar este muro, pues no lo saltas, o sea, si yo te ofrezco todas las posibilidades, pero tú por tu parte no pones esfuerzo ni sacrificio ninguno ¿eh? Si tú este muro no lo puedes saltar, vete a otro lado, pero no estés comiéndole el coco a este ni machacando, ni haciendo gastos innecesarios para pasar ese muro. Y luego el otro que es más grande, pues lo vas a tener peor todavía para saltar. Esa opinión la tiene mucha gente, lo que pasa que somos funcionarios, estamos dentro de un sistema educativo nuevo...</p>
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i></p> <p>→</p>	<p>(This section is merged with the previous one as it contains the same text block)</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>Entrevistadora: Entonces... ¿hay o no hay una idea positiva hacia la integración?</p> <p>Director: Si tuviesen herramientas y medidas para poder llevarlo a cabo, creo que todo el mundo estaría dispuesto a que todos fueran... a que todos pudieran ser iguales en algunas... en muchas cosas. Pero es muy difícil conseguirlo.</p> <p>Entrevistadora: Luego el que tiene una idea negativa es porque siente que no tienen recursos...</p> <p>Director: Ese es el problema, el principal que estoy apuntando. Con los que tenemos intentamos hacer cosas y no salen. No motivamos al alumno y no estudian y no nos hacen ni puñetero caso, es esa la idea. O sea, no es que la gente no quiera o no esté por la integración, todo el mundo está con la integración.</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Tú crees que el que tiene ideas positivas hacia la integración, se traduce inmediatamente en actitudes y acciones favorables?</p> <p>Director: Bueno, no es complicado, la mayoría de los casos sale adelante ¿no? Lo que pasa que lleva su proceso, o sea, si alguien tiene una idea la propone y a lo mejor puede que todos la lleven a cabo o no, o se vea él sólo. También es dependiendo de la motivación... y si ya a lo mejor han hecho algo parecido y han visto que no les ha funcionado, es que depende de todo eso ¿no? Normalmente alguien... ya digo, en mi departamento cualquiera... También en mi departamento somos 12 profesores, y a lo mejor motivados, motivados, pues hay la mitad, de 12, seis ¿no? Hay dos que ya están... uno que ya se va a jubilar... y después hay gente pues que lleva aquí muchos años y están... no están por la labor, ven que se esfuerzan, pero siempre lo mismo.</p> <p>Entrevistadora: Pero ¿cuando hay ideas positivas sobre la integración se traduce en actitudes favorables o se queda sólo en idea?</p> <p>Director: Normalmente los que estamos por la labor, que somos los que estamos dando la ESO, pues somos los que tenemos ideas positivas. Y estamos en ello, porque estamos buscando, porque nos molestamos en buscar, porque si tampoco te molestas, no preguntas, ¿qué vas a hacer?</p>
<p><i>Diversidad: Implicación</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Las medidas que...y las iniciativas que toma el centro relacionadas con la respuesta a la diversidad, ¿la aceptan y participan los profesores voluntariamente o lo hacen por imposición...?</p> <p>Director: No, aquí no hay imposición de ningún tipo, en este centro no hay imposición en nada, en nada, aquí como te digo, todo va al claustro, yo llevo al claustro hasta...</p> <p>Entrevistadora: Pero espérate, es cómo lo perciben ellos... cuando tú le dices: "este alumno, por ejemplo, no puede salir fuera para recuperar un aspecto que tú ves que tiene mal, tienes que solucionarlo en el aula". Esa cuestión, ¿ellos lo ven... o sea, lo aceptan porque no hay más remedio o lo aceptan porque están convencidos?</p> <p>Director: Sí, no, la idea es esa... es la democracia ¿no? Yo creo que en el proyecto curricular aunque cualquier cosa que se vote salga pues... por 25 a 15, los 15 que no están de acuerdo, intentan hacerlo lo mejor que pueden. Eso sí lo he notado yo en la mayor parte de las cosas... Conozco a la gente ¿no? Llevo 12 años aquí, conozco a la gente ¿no? Y sé cómo trabajan, y hablo con ellos ¿no?</p>

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>Para saber cómo es la gente tienes que hablar con ellos, porque si no, digo yo...</p>
<p><i>Filosofía de la Diversidad</i></p> <p>→</p>	<p>Director: ...Es que la diversidad es muy grande ¿sabes? En un aula, no es ya... no es ya un alumno que tiene... cuatro cositas que no saben, es que es un alumno que tiene... que está a menos tres, o sea, ese es el problema principal ¿no? ...La integración es muy complicada, esa sería la integración, pero... ¿Cómo la hago? ¿Con tres horas a la semana? ¿Cómo les doy yo el currículo a los otros 20 alumnos que sé que quieren hacer un bachillerato, que quieren hacer matemáticas el día de mañana, o física o química o ingeniería?</p>
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué entienden aquí... todo el profesorado por apoyo? ¿Apoyo de recursos humanos, apoyo de recursos materiales...?</p> <p>Director: Un bastón. Apoyo aquí intentamos buscarlo entre todos, de unos a otros intentamos apoyarnos, dentro del mismo departamento, pues las reuniones de departamento más que para buscar a veces soluciones para ayudar ¿no?... Tenemos asesores en el CEP que más o menos...</p> <p>Entrevistadora: Luego más recursos humanos ¿no?</p> <p>Director: Sí, sí, más recursos humanos. Es que recursos después didácticos ya tenemos de sobra ¿no?</p> <p>Entrevistadora: Lo que puede aportar orientación, entendiéndolo como especialista en apoyo, ¿cómo se concibe más, como apoyo al alumno o como apoyo al profesor? ¿...o al centro en su conjunto?</p> <p>Director: Ambas cosas. Sí. Yo estoy allí y hacen una labor de las dos cosas ¿no?</p> <p>Entrevistadora: Luego se concibe que debe ir a todos.</p> <p>Director: Sí, sí.</p>
<p><i>Diversidad: Relaciones del Profesorado</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se relacionan los profesores con el personal de apoyo y orientación?</p> <p>Director: Tenemos una hora semanal para reunimos nosotros también. Yo y el jefe de estudios nos solemos reunir con el departamento de orientación porque además son los que llevan el plan de acción tutorial y tienen que contar un poco con nosotros también para llevarlo a cabo ¿no? Y luego ellos están dos horas semanales en la CCP también.</p> <p>Entrevistadora: Luego... hay una buena relación.</p> <p>Director: Sí, sí...</p>
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>Entrevistadora: Entonces estás diciendo que el personal de apoyo que te viene de PT no está suficientemente preparado</p> <p>Director: Yo creo que tenemos que orientarlo nosotros ¿no? Es que a mí no me resuelve, no me resuelve ese problema. Me resuelve a lo mejor sacar un alumno del aula cuando yo tengo que dar matemáticas para que ella le dé matemáticas, porque no es específica de matemáticas, ¿entiendes? O sea, que son cosas...eso no sirve...no sirve.</p> <p>Entrevistadora: Y ¿cómo sería ese profesional que sí serviría?</p> <p>Director: Ese profesional, el de PT, lo que puede es diagnosticar un poco... y decir</p>



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTOR DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Alumnos</i></p> <p>→</p>	<p>que es porque no está motivado, porque no tiene interés, porque lleva tres años así, y tres años una persona con esa actitud...no aprende nada, normal ¿entiendes?</p> <p>Entrevistadora: ¿Sería mejor que no lo hubiesen mandado?</p> <p>Director: No lo sé, de verdad que no lo sé, para qué. Eso mismo lo estuvimos discutiendo el otro día en la comisión de directores con el vicedirector ¿no?</p> <p>Porque dices: “¿para qué?” Él también lo entiende así ¿no? Él entiende que eso en secundaria, en el segundo ciclo no tiene por qué estar, porque además, no hay razón de ser.</p> <p>Entrevistadora: Sin embargo hay institutos que están pidiéndolos</p> <p>Director: En la comisión de directores ya se ha visto que eso no sirve para nada ¿no? Para quitarse muertos de encima, para que te atiendan a alumnos que... cuando está el profesor quemado, que ve que no puede hacer nada con ellos, bueno, pues por lo menos que estén con una persona y le enseñe técnicas de estudio.</p> <p>Entrevistadora: ¿Has pensado alguna vez cómo se sienten los alumnos con necesidades educativas especiales en este centro?</p> <p>Director: Yo creo que los alumnos aquí, los alumnos que tienen problemas no se sienten desamparados... que es lo que intentamos... yo creo que se sienten apoyados, me refiero a los que hay aquí, sin necesidades educativas especiales, porque de esos no hay aquí. Intentando que salgan adelante</p> <p>Entrevistadora: No se sienten apartados en ningún momento ¿no?</p> <p>Director: Se sienten apoyados. Yo creo que sí.</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo piensas tú que son las relaciones entre este grupo de alumnos que tiene dificultades y los demás, y el resto de los compañeros que van bien?</p> <p>Director: Hay de todo, allí hay de todo ¿no?</p> <p>Entrevistadora: ¿En general?</p> <p>Director: En general yo creo que no hay malas... no he tenido así constancia de que se esté marginando, se esté perturbando a ningún alumno de este tipo por estar así... Siempre hay alguno pero...no...</p>

# **ANEXO IV - TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS**

**TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS  
ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE  
MATEMÁTICAS**

---

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A LA PROFESORA DE MATEMÁTICAS DE 3ºD- CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 22 DE MAYO. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:
<i>Filosofía de la Diversidad</i>	- Me parece muy positivo que se amplíe la edad obligatoria pero no es bueno que todos tengan todos los estudios. Los que no quieren hacer nada sólo se consigue tenerlos aquí sin hacer nada. No se consigue de ellos ningún objetivo esperable. Sería mejor favorecer la FP. Que haya módulos desde cursos inferiores. Hacerles cursos prácticos y prepararles para el campo laboral. Adelantar los PGS y que haya mayores programas de diversificación o algo similar porque los que van son los que trabajan mucho pero no llegan. Pero eso sería también hacer algo similar para gente que no está a gusto con lo que se está dando
<i>Diversidad: Estructura Organizativa</i>	- La integración tiene muchos problemas. Primero no nos transmitimos la información suficiente entre profesores. Los informes de 3º que nos llegan son de déficit pero a los que necesitan adaptaciones no tan graves no tenemos información. Por ejemplo, el caso de Cristina. Cuando me entero ya no hay tiempo. Lo mismo le pasará al profe siguiente si yo no hago un informe. Mucho papeleo innecesario pero no hacemos lo que realmente sería importante. Tampoco veo bien de la integración que no tenemos la preparación suficiente para los niños que necesitan adaptaciones. Yo actúo por intuición, sin saber si realmente es lo que debo hacer. Por ejemplo, hace un par de años tuve un ciego y no sé lo que hay que hacer con ellos. No sabía qué hacer en el aula. Me acercaba a hablarle pero no sabía cómo hacer. También sucede con los otros chicos sin déficit grave. Sí hay algo de cursos, he hecho algo, pero son cosas muy teóricas. A mí me gustan los casos prácticos. Necesito algo que me pueda servir, como si son clases de psicología
<i>Filosofía de la Diversidad</i>	- Para realizar todo esto tenemos mucho ratio. Siempre hay problemas con conflictivos que lo hacen necesario. El grupo que observaste es flexible y no había muchos. Tenemos en matemáticas una hora menos que en BUP y me encantaría dedicarle un rato a cada uno pero es imposible. Se descontrola la clase
<i>Diversidad: Desarrollo del Currículo</i>	- La LOGSE es muy teórica. En la práctica lo único que se ha conseguido es bajar el nivel por todo lo anterior. Consigo aburrir a unos para poder atender a otros. A lo mejor no la hemos entendido pero es que casi estamos engañando al alumnado. Al evaluar las capacidades decimos "será capaz" pero hay que decir "si ahora lo es"... Si lo está haciendo ahora. No basta con decir si será capaz de resolver ecuaciones sino si lo está haciendo ahora. Eso es también importante
<i>Alumnos: Nivel Competencial</i>	- A mí me dicen que voy depreisa, que mando muchos deberes, que les hago trabajar. Ellos se creen que por la libreta bonita ya van a aprobar. Eso no es suficiente
<i>Evaluación</i>	- Me parece positivo que con la ESO se alargue la obligatoriedad. Que se haga integración también pero hay que hacerlo mejor. El espíritu de la LOGSE es bueno pero el método hay que mejorarlo-. Es bueno que se acerquen los contenidos a su realidad pero eso no quiere decir que se
<i>Relación Profesor-Alumno</i>	
<i>Evaluación</i>	

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A LA PROFESORA DE MATEMÁTICAS DE 3ºD- CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Evaluación</i></p> <p>→</p> <p><i>Alumnos: Comportamientos</i></p> <p>→</p> <p><i>Relación escuela-familia</i></p> <p>→</p>	<p>olviden del resto. Está bien que se evalúe todo tipo de trabajo. Aunque eso yo lo hacía antes de la ESO</p> <p>- Está el problema de que el cambio de actitud de los alumnos no es necesariamente porque ha desaparecido el filtro. Eso es importante pero es que ahora los comportamientos nos dejan asombrada. Hay peleas, que se levantan... Mucho cambio en dos años. De repente te dicen "seño, el otro día te vi por la calle" y te sueltan eso de repente, mientras están trabajando. No puede ser el filtro. No puede ser el filtro. Influirá el cambio social. A lo mejor la TV... no sé... Será todo junto. Tampoco me gusta la presencia de los móviles en la clase. Es un problema. Te dicen "es mi madre"... pero eso no se puede</p>

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 1ºB-CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Necesidades</i> →</p> <p><i>Diversidad: Estructura Organizativa</i> →</p> <p><i>Relación escuela- familia</i> →</p> <p><i>Alumnos: Comportamientos</i> →</p>	<p>OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 26 DE MAYO. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay demasiado profesorado. Sería mejor trabajar con grandes áreas, más globalizadamente. Con menos profesorado. Esta situación que tenemos no beneficia. Te ciñes mucho. De lo contrario la organización sería mejor</li> <li>- En general veo a la gente con interés (se refiere a profesores).</li> <li>- Los posibles planes de apoyo para los alumnos debería intervenir más la consejería, que pactaran padres-profesores y alumnos. Pero eso implica un horario adicional que efectivamente la consejería no responde. Se trataría de sacarlos del aula para luego ir incorporándolos. No se trataría ni de PT ni de agrupaciones flexibles, en eso no creo. Se trata de que salgan de manera limitada, no más de un año, luego volver y trabajar con ellos TIB. Los PT sí podrían seguir pero con alumnos específicos. Pero esto sería para alumnos que hay que darle una última oportunidad, siempre y cuando el alumnado lo asuma. Yo he estado en un sistema de este tipo y sí da resultado. Los grupos de diversificación perpetúan las diferencias, nunca llega el alumno al nivel del resto del grupo. Se crean sistemas paralelos de enseñanza</li> <li>- Los equipos educativos funcionan poco. Lo que funcionan son los Departamentos. La interacción departamento y Equipos educativos es mínima, hay poco contacto</li> <li>- Las CCP sólo analizan y critican las múltiples órdenes. En primer ciclo, nos vemos en los recreos porque la mayoría no fuma, pero sólo eso (<i>nota: la sala de profesores está claramente clasificada en dos partes: fumadores y no fumadores, pero llama la atención que en cada sector están separados profesores de 2º ciclo y 1º ciclo, ¿realmente no fuma ningún profesor de 2º ciclo?</i>). Esto implica falta de coordinación entre el profesorado. No hay horario. El nivel clase se reúne poco. Si fuésemos menos nos podríamos reunir mejor</li> <li>- El alumnado es reflejo de la sociedad que vivimos. No valoran lo que están recibiendo. Diferir el placer inmediato que produce el esfuerzo no se valora. Terminar una carrera no produce satisfacción inmediata, por tanto no se valora. Todo eso se chupa desde la cuna y se ve en el aula. Hay muchas parejas separadas que se deshacen. Según estudios americanos las parejas que se separan ya es una ¿¿¿. Eso repercute en el alumno: desconfianza, falta de estabilidad emocional y afectiva, niveles de inhibición del niño... Esto es más complejo que antes cuando yo empecé a trabajar</li> <li>- Al alumnado le influye negativamente el que yo no pueda dar dos tortas al líder negativo que está influyendo negativamente al grupo. Acobarda al resto que quiere trabajar. Practicamos la no violencia pero ellos sí son violentos. Con buenas palabras no se va con estos alumnos. La administración debe poner estrategias. Que vengan, por ejemplo, los alumnos a limpiar mesas por las tardes, que se pongan medidas desde arriba, que hagan líneas de trabajo, una prestación social en función del</li> </ul>

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 1ºB-CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Evaluación</i></p> <p>→</p>	<p>comportamiento. Si no colaboran en clase pues deben cumplir no expulsándolos sino haciendo una prestación social. Hacer algo mal y luego no pasar nada no es bueno. Hay más psicólogos, pedagogos pero la administración tiene que mojarse más, que nos dé medios para estos alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En mi clase ha habido un 73-74% de éxito en la 1ª evaluación. Luego ha bajado el éxito en Navidad en un 55% aprox. pero luego se remontó. Ahora en 2ª evaluación está remontando. Ahora hay un 55% aprox. por grupos. En el B un 58% aprox.</li> </ul>
<p><i>Relación escuela- familia</i></p> <p>→</p>	<p>SUS OPINIONES RECOGIDAS EN CONTACTOS Y SITUACIONES NO ESTRUCTURADAS: (31 de marzo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no se recoge la realidad de los problemas sociales y familiares que hay en los alumnos lo que ustedes anotan en mis clases no es válido, no sirve para nada. Tengo una experiencia docente desde hace 32 años. La Reforma no es aplicables a entornos como estos. Aquí hace falta más recursos. En Tecnología tenemos 25-30 alumnos y sólo un martillo, con poco material y necesitamos por seguridad mayor vigilancia. La Administración lo resuelve todo con papeles. La Administración apoya sólo de palabra</li> </ul>
<p><i>Relación Profesor- Alumno</i></p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno que no viene no quiere decir que aquí haya mal trato del profesorado al alumnado. Casi el maltrato lo recibimos nosotros en sus respuestas verbales. Es más el desarraigo familiar el que lleva a que falten a clase. Muchos de ellos los ves luego por la tarde en el pueblo</li> </ul>
<p><i>Relación escuela- familia</i></p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos llegan a casa y no asumen tareas de responsabilidad: TV, vídeo, juegos y pierden interés enseguida por lo que están haciendo. No hay personas que le administren su tiempo. Se les dan pautas desde aquí pero ellos no la utilizan. ¿Y qué haces?</li> </ul>
<p><i>Diversidad: Desarrollo del currículo</i></p> <p>→</p>	<p>SUS OPINIONES RECOGIDAS EN CONTACTOS Y SITUACIONES NO ESTRUCTURADAS: (28 de Abril)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tú has visto mi clase. Dime tú cuándo atiengo yo a la diversidad. Yo no tengo tiempo. Cómo puede decir eso la Administración teniendo matemáticas tan pocas horas. Entonces no me da tiempo..</li> </ul>

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 2ºB- CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 15 DE MAYO. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:
<i>Relación Profesor-Alumno</i>	
→ <i>Alumnos: Motivación</i>	- El profesorado está vendido frente al alumno y no tiene método para corregir al díscolo. Hay muchos chicos que no son estudiantes, están aquí obligados. ¿Qué haces? Nada sirve (ni llamar a la madre, ni actas...) Las madres apenas vienen, las tareas que marcas para beneficiar alumnos ellos no lo hacen
→ <i>Relación Escuela-Familia</i>	
→ <i>Diversidad. Desarrollo del Currículo</i>	- El que es bueno estudiando y podría llegar a más, se queda restringido a la mayoría de la clase. Los buenos son un grupo escaso. Oscila entre dos o cuatro. Están a remolque de una clase. Pero no puedes atenderlos bien
→	- No soy partidario de la división por conocimientos en el aula pero el que no quiere estudiar o no puede estudiar que esté en una recuperación aparte
→ <i>Alumnos: Nivel competencial</i>	- El alumnado que llega a la ESO no tiene nivel. Hay tres o cuatro niveles diferentes. Han pasado y no tienen el mínimo. No saber multiplicar ni dividir no es lo importante porque hay calculadoras. Pero razonar cuándo hay que dividir o multiplicar sí es importante
→	- La convivencia entre el profesorado de primer y segundo ciclo todavía está bien. Con el tiempo no sabemos. Al principio va bien. Más adelante habrá problemas. Se empieza bien porque hay un problema común, pero luego se irán desgregando
→ <i>Diversidad: Apoyo</i>	- Atender a la diversidad no lo entiendo, aunque le pongas al maestro al lado o al de apoyo (que no sirve, sólo sirve para perder otra clase). Si lo sacas de francés pierde francés para dar matemáticas. Se exigen mínimos básicos pero ¿qué hacer con el que es bueno manipulando? La LOGSE sólo le da la teoría y sería muy bueno si le enseñan albañilería. No le va la geografía, ni el teorema de Pitágoras. Debe tener mínimos de conocimiento. Hay algunos que ni siquiera leen
→ <i>Alumnos: Nivel Competencial</i>	
→ <i>Necesidades</i>	- Nos deberían subir el sueldo



ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 3ªA- CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad: Desarrollo del currículo</i></p> <p>→</p>	<p>SU OPINIÓN RECOGIDA EN CONTACTOS Y SITUACIONES NO ESTRUCTURADAS (21 de Marzo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí se puede atender a los distintos niveles. Pero no es la ratio el problema. El problema es que los alumnos tengan interés, motivación, cambien de actitudes. Tienen apatía para aprender. Ese es el mayor obstáculo.</li> <li>- Con grupos flexibles y ratio más pequeña, en el nivel bajo era igual. No vi bien que los bajos estuviera juntos. El que sabe más anima el ambiente, de lo contrario se empobrecía mucho el ambiente. Es mejor la heterogeneidad. Lo principal es que ellos quieran</li> <li>- Para motivarlos necesitas preparar material. Crees que como el contenido es fácil no hace falta preparar, pero hay que preparar la forma. Concluyo en tres años que no puedes exponer más de 10 minutos, que tengo que variar y hacer ejercicios. Cuando llevo ejercicios que ellos pueden hacer, esos días la clase me funciona mejor. Pero no siempre tengo tiempo de prepararlos. Mi circunstancia es compleja. Tengo dos 3º, un Bachillerato y un COU</li> </ul>
<p><i>Alumnos: Comportamiento</i></p> <p>→</p>	
<p><i>Evaluación</i></p> <p>→</p>	
<p><i>Diversidad: Apoyo</i></p> <p>→</p>	<p>SU OPINIÓN RECOGIDA EN CONTACTOS Y SITUACIONES NO ESTRUCTURADAS (8 de Junio)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos alumnos crees que repiten de este grupo? (se refiere a 3ºA) ¡Sólo cuatro!... ¡Eso no puede ser! ¡Esto es lo que nos ahoga!</li> </ul> <p>OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 5 DE MAYO. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El problema que tenemos en Matemáticas con la ESO es el número de horas, que son sólo tres semanales. Si añades las que se van por ser festivo, se queda como una clase de Educación Física</li> <li>- El alumnado de ahora, al ser todos, al ser comprensiva te hace actuar con alumnos poco motivados y de difícil motivación que no tienes tiempo de atender las dificultades, lo que aumenta la desmotivación. Hay gente que no va con un empujón, necesita una clase particular y no hay tiempo</li> <li>- La promoción automática no la veo bien. La franja de edad no debe ser muy distante pero entre eso y promocionar automáticamente es diferente.</li> </ul>
<p><i>Alumnos: Motivación</i></p> <p>→</p>	

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 3ºA- CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<i>Evaluación</i> →	El número de repeticiones en la etapa es la soga que nos ponemos al cuello. En 3ºA hay alumnos con las matemáticas pendientes; es una materia que hace falta. Las consecuencias son que baja el nivel de la clase y que están a años luz con respecto a los alumnos de hace 4 años
<i>Alumnos: Comportamiento</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veo bien que se haya introducido la geometría en la ESO. Antes en BUP no se trataba y es un contenido más visual y manipulativo y desarrolla más el razonamiento. El álgebra es muy abstracto y así es una forma de ver para qué sirve el álgebra, la funcionalidad del álgebra</li> <li>- El comportamiento de los alumnos es nuevo. Hay casos y casos, depende de los grupos. Pero hay veces que se tratan entre ellos fatal, no se cortan un pelo. La educación de esos niños no sé sabe quién la está haciendo. Desde Primaria se deberían tratar valores, habilidades sociales, que son normas importantes para la vida</li> </ul>
<i>Diversidad: Estructura Organizativa</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La nueva tipología del profesorado hace que el profesorado precise recursos. Por ejemplo, pedimos horas de apoyo y no sabemos si la Administración las aceptará. A lo mejor se nos dice que no y que lo tenemos que hacer nosotros pero no sabemos cómo. Nuestra propuesta es que cada profesor de matemáticas dé tres horas al grupo en su totalidad y en las otras dos (o más si es necesario) dé a los alumnos de ese mismo grupo que tenga dificultades, pero que sea como máximo a cinco alumnos. El resto de los compañeros estarían en las horas de optativas, religión, educación física... Eso el claustro lo aprobó, eso nos sorprendió. Por supuesto que no van a estar todo el curso saliendo de esas horas. Desde que mejoren dejan de recibir esas horas. Es como clases particulares pero reconocidas como horario lectivo del profesor y no como voluntarismo. Si todo va bien ya se pueden dedicar esas dos horas a los que van mejor. Eso sí, el que sale es de forma voluntaria, con compromiso familiar de que habrá seguimiento de las tareas que se le pida. Si no es así, deja de recibir ese apoyo y sale otro. Con ese recurso sí sería posible atender a la diversidad. En los grupos flexibles el profesorado se quita de encima a los peores, aunque se ha experimentado con compromiso y ha dado resultado. No sabemos si como lo queremos hacer nosotros ha habido experiencia similar en otro instituto</li> </ul>
<i>Relación escuela-familia</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es importante que los padres colaboren. No hay seguimiento del día a día. Piensan que por la edad ya no hace falta</li> <li>- También es muy importante que todos los profesores trabajen como coautores con las mismas pautas. Y eso es difícil. Cuando se consigue se nota. Ha habido años que se ha conseguido, al menos con dos o tres profesores en la misma línea. Ahora en los equipos educativos cada uno va a su bola. Antes también pero es que ahora hace más falta. El programar objetivos mutuos hay que hacerlo, dicen que lo hacen pero luego no es así. No sé que arreglo tiene y es fundamental</li> <li>- También tenemos que aprender a ser más creativos en el aula. Cuando voy a Jornadas lo noto. Aprendo cosas que a mí no se me ocurriría. Es verdad que hay que cambiar. Antes yo daba exposiciones más largas, ahora ya eso no se puede. La dinámica de clase te lo pide. No sé qué harán los demás. Pero de todas formas, si no se consigue el interés, una disciplina, esto no se puede</li> </ul>

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 3ºB- CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 12 DE ABRIL. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:</p>
<p><i>Necesidades</i></p> <p>→</p>	<p>- Los profesores no asimilan bien el cambio. Dar clase en BUP, FP... hay que cambiar la metodología. Y eso cuesta. Personalmente no estoy acostumbrado a trabajar en grupo; los pongo y tengo la sensación de que no está bien. Los veo trabajar si están solos. Si están en grupo veo que trabajan unos y otros copian y eso no aporta nada. Me siento inseguro a la hora de trabajar</p>
<p><i>Alumnos: Nivel Competencial</i></p> <p>→</p>	<p>- El alumnado está muy mal en hábitos de trabajo y de estudio. No tienen hábitos de consulta. Quieren que se lo den todo hecho. Están inseguros, te preguntan todo. Están muy dependientes del profesor. En una asignatura como la mía, si cambia un signo y un número ya no saben cómo hacer. Esto tanto en 3º como en 4º</p>
<p><i>Alumnos: Comportamiento</i></p> <p>→</p>	<p>- El alumnado aquí es diferente. Su comportamiento es mejor si lo comparo con el alumnado del año pasado en otros centros. Aquí hay compañeros que dicen lo contrario, pero es que no han tenido oportunidad de comparar</p>
<p><i>Evaluación</i></p> <p>→</p>	<p>- El promocionar sin superar las materias no sé si es bueno o no pero no me acostumbro. Si un año una alumna está tomándose el pelo, el siguiente año está igual en 4º. Desmotiva al alumno el saber que va a pasar. Hay diferencias entre la promoción de alumnos que no las veo claras. Yo hablo con los alumnos y ellos mismos te lo cuentan, que les da igual porque total van a aprobar. Ellos mismos en la Laboral (<i>centro que durante mucho tiempo fue un Instituto de FP aunque actualmente es de secundaria</i>), se quejaban en Bachiller de que en la ESO les habían engañado. Ahora se ven con la PAU y con más exigencias y hay que decirles que se olviden de lo que se hizo en la ESO. Ellos mismos se quejan. Los criterios del año pasado de de ESO hay que decirles cuando pases a Bachiller que se tienen que olvidar, es como si los estuviera engañando</p>
<p><i>Necesidades</i></p> <p>→</p>	<p>- El profesorado está desmotivado. La imagen del profesor antes era más respetada a nivel familiar. Ahora es lo contrario, si les riñes está el padre aquí al día siguiente protestando. En casa no hay conocimiento de los deberes del alumno. Confían más en lo que dice su hijo que en lo que dice el profesor. El profesor aguanta pero mucho no. Si hay abandono en la familia yo no puedo hacer nada más, te decepcionas. En mi tutoría lo noto, ellos no hacen nada, los padres no vienen</p>
<p><i>Relación escuela-familia</i></p> <p>→</p>	<p>- Yo veo positivo de la LOGSE que el miedo al profesor ha desaparecido. El profesor se integra más con el alumno. No sé si es la juventud o el cambio de sistema. El profesor ya no está "tan alto". Lo fundamental es la cercanía. Eso es muy positivo. La verdad que no veo más cosas positivas</p>
<p><i>Relación Profesor-Alumno</i></p> <p>→</p>	<p>- El porcentaje de suspendidos en 3º B (<i>es el grupo que fue observado</i>) es bajo. Un 10% aproximadamente. Es un grupo flexible medio. Hay un alumno bajo de nivel que se ha creído tanto su fracaso que ya no lo intenta. Ha estado siempre en una esquina, nadie le ha hecho caso en Primaria. Lo han sentado en una esquina y no han hecho nada. A lo mejor lo hago yo también pero en ese lo he visto muy claro</p>
<p><i>Evaluación</i></p> <p>→</p>	
<p><i>Diversidad: Desarrollo del currículo</i></p> <p>→</p>	

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 3ºB- CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<i>Relación Profesor-Alumno</i> →	- El profesor ha perdido el dominio del grupo. Yo nunca he expulsado a nadie, pero ahora hasta echar a un alumno ha perdido. Normalmente, como no pasa nada, el alumno en el aula hace lo que quiere
<i>Evaluación</i> →	- Si un chico ha suspendido cuatro hay que someterlo a votación para ver si promociona o no. De los trece profesores, cuatro votan no y el resto sí. Si esto es así, promociona y luego titula. Esto es lo que se echa de menos cuando pasan a Bachiller. Aunque se lo cuentes en tutorías no se lo creen mucho. Este hecho de pasar con cuatro suspendidas también hace que la familia tome una imagen que no es. Porque el niño es bueno y bonito está pasando. Es porque no puede quedarse en la calle. Esto debe cambiar.
<i>Necesidades</i> →	- Mi ilusión inicial no es la misma de ahora. Hay casos que me desmotivan. Ellos no me ofrecen nada y total ellos van a titular. Esto sucede mucho. Yo no tengo problema en trabajar, pero eso me desmotiva, cuando ocurre me desmotiva

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 4ºB- CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	OPINIÓN RECOGIDA EN ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA EL DÍA 19 DE MAYO. De manera genérica se le ha preguntado qué opina de la ESO:
<i>Filosofía de la Diversidad</i> →	- Yo soy reacio a la implantación de la LOGSE. Implica la escolarización hasta los 16 años y eso trae problemas de disciplina. Aquí ( <i>se refiere al Instituto</i> ) antes venía la crema y la ESO supuso cambiar (...)
<i>Alumnos: Nivel Competencial</i> →	- La ESO implica mucha burocracia: informes, permisos... El tutor tiene ahora doble papeleo. Eso no se ve como alternativa positiva. Por motivos personales tampoco se ve bien porque implica cambios en cuanto a horarios, turnos de tarde...
<i>Relación escuela-familia</i> →	- Existe falta de coordinación. El nivel baja, se sigue bajo mínimos.
<i>Alumnos: Motivación</i> →	- Se le echa la culpa a la familia. El padre ya no ejerce esa función. Eso también repercute. No ven esa función referente en el profesor. No siguen los alumnos el consejo del profesor. No es todos, pero sí muchos más que antes porque ahora están también los conflictivos. Ahora son menos los que son buenos
<i>Relación escuela-familia</i> →	- A los alumnos les pasa lo que a los profesores. El obligarles a estar aquí hasta los 16 años les ha creado una actitud negativa
<i>Alumnos: Nivel Competencial</i> →	- (...) Ningún padre viene con la frecuencia deseable para hacer un auténtico seguimiento. La única solución que aportan es apuntarles a clases particulares. Aunque hay padres preparados, pero es la minoría
<i>Relación escuela-familia</i> →	- El nivel con que llegan es malo. Si se exige más el fracaso es mayor
<i>Necesidades</i> →	- Arrastran mucha problemática de las calles. Esto es principal. No ven en las casas normas, horarios. Sin eso, se entra esa problemática en el Centro. ¿Cómo me voy a poner a hacer los ejercicios si no me lo dice ni mi padre? "Llegué tarde porque veo <i>Crónicas Marcianas</i> y me acosté tarde" Eso es lo que me dicen algunos. El alumnado tiene que estar aquí a las 8 h y ¿qué hacen los padres?
	- El profesorado echa la culpa a la sociedad aunque es verdad que también tiene que renovarse el profesor. Pero es difícil hacerlo a la velocidad que exige la sociedad y con la poca colaboración de la familia
	- El profesor no se siente motivado. Es el blanco de todas las quejas y problemas. La sociedad dice que es privilegiado. "son los que mejor viven, son gandules, es el que no enseña valores, el que hace que mi hijo no aprenda..." Todo es el profesor. Pero esto también debe enseñarse en la casa ¿Yo siempre soy el peor que salgo cuando se habla de enseñanza? Hay profesores que vienen sólo a cumplir el horario, están hartos. No lo comparto pero lo entiendo
	- Sales de aquí hecho polvo, ves que los resultados no funcionan, sales quemado. Luego oyes en la peluquería, en la calle, que los profesores no sirven, no saben hacerlo. Sólo dicen "sueldo y vacaciones". Los únicos que nos entendemos son los profesores. Pero me revienta que los únicos que me consuelen sean los profesores. Los demás sólo dicen "ya será menos"
	- Si yo consigo una empresa con el mismo sueldo y un mes de vacaciones, me voy. Allí si me equivoco sólo aguanto al jefe. Aquí aguanto a 30 alumnos, sociedad, padres...

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE 4ºB- CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Relación Profesor-Alumno</i></p> <p>→</p>	<p>- El otro día me pasó una cosa con la que no estoy de acuerdo y que no hay derecho. Le pregunté a un alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Has hecho los ejercicios?</li> <li>- No -me contesta él-</li> <li>- ¿Por qué?</li> <li>- No los entiendo</li> <li>- Pues sal a la pizarra</li> <li>- ¿Para qué?</li> <li>- Para hacerlos, así te ayudo</li> <li>- No sé hacerlos</li> <li>- Algo sabrás -le insisto yo- Sal. Comienza ¿Cuál es el primer paso que darías?</li> <li>- No lo sé</li> <li>- Algo sabrás. Esto se vio ayer. ¿En qué momento dejaste de comprender?...¿Sabes qué te digo? Que esto te pasa por no atender y no preguntar en el momento que no estás entendiendo. Si en lugar de hablar te dedicaras a entender...</li> <li>- Eso no es verdad -me respondió él-</li> <li>- ¿Qué no entendiste?</li> <li>- No. Que yo hablara</li> <li>- ¡Pero bueno!...Que yo no te dijera que estabas hablando no quiere decir que no hablaras. ¡Anda y siéntate!</li> </ul> <p>En ese momento tuve que callarme porque ¡me entró una cosa en el estómago!... ¡Encima me cuestionó una cosa evidente!</p>

# **ANEXO V - TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**V- I. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO I**

**V- II. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO II**

**V- III. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO III**

## **V- I. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO I**

---





<b>CRITERIOS GENERALES PARA LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO EN RESPUESTA A LA VARIEDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS QUE PRESENTE EL ALUMNADO</b>	
<b>Diseño y desarrollo del currículo</b>	<p>En las propuestas de organización del currículo los departamentos tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Priorización y contextualización de los objetivos generales de la etapa.</li> <li>— Secuenciación de los objetivos y contenidos.</li> <li>— Establecimiento de los criterios de evaluación y promoción.</li> <li>— Elaborar una programación para cada grupo de alumnos de acuerdo con su nivel.</li> <li>— Los departamentos tendrán en cuenta las capacidades priorizadas en el P.C.C. para cada nivel de la etapa, como la capacidad de comprensión, de expresión oral y escrita, de razonamiento lógico, etc. y establecerán las actividades precisas para lograr su desarrollo.</li> <li>— Partir de los conocimientos previos de los alumnos.</li> <li>— Tener en cuenta la motivación e intereses de los alumnos. El aprendizaje debe ser significativo.</li> <li>— Utilizar una metodología que promueva la participación del alumnado como, por ejemplo, el aprendizaje constructivo, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, etc.</li> <li>— Prestar una atención individualizada a los alumnos.</li> <li>— Respetar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Llevar a cabo a lo largo del curso una evaluación continua del progreso de los alumnos e informar del mismo a los padres. Todos los alumnos, para aprobar, deberán alcanzar los objetivos mínimos.</li> <li>— Detectar las dificultades de los alumnos con el fin de disponer de todos los materiales y recursos didácticos adecuados para su tratamiento.</li> <li>— Trabajar actitudes que potencien en los alumnos el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la adquisición de hábitos y técnicas de estudio.</li> </ul>
<b>Estructura y Apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los departamentos procederán a la selección y elaboración de un amplio número de actividades graduadas de menor a mayor dificultad, con el fin de que los profesores dispongan de suficientes actividades de refuerzo o de profundización según las necesidades de cada grupo.</li> <li>— Los departamentos procederán a la realización de las adaptaciones curriculares de aula que sean necesarias de acuerdo con el nivel competencial del alumnado.</li> <li>— Los departamentos procederán a la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas, cuando el nivel competencial de los alumnos así lo aconseje.</li> </ul>
<b>CRITERIOS GENERALES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DETECTADAS</b>	
<b>Estructura Organizativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <u>Agrupamientos flexibles</u></li> </ul> <p>Con el objetivo de adecuar los procesos de enseñanza a los diferentes niveles competenciales del alumnado se organizará la flexibilización de los agrupamientos de forma que los distintos grupos-clase, en las áreas instrumentales básicas, puedan dividirse en unidades más pequeñas, según sus necesidades específicas.</p> <p>La organización de los grupos se realizará de acuerdo con los siguientes <u>criterios generales</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cada dos grupos-clase se formarán tres grupos en base a las características del alumnado.</li> <li>— La asignación de los alumnos a cada uno de los grupos se hará de acuerdo con los informes realizados por los equipos educativos sobre las dificultades del alumnado de cada uno de los grupos en relación con las capacidades instrumentales necesarias para el adecuado acceso al currículo ordinario, así como del informe sobre las medidas ordinarias desarrolladas en cada uno de los grupos y su evaluación en el logro de dichas capacidades.</li> </ul>

<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Una vez estudiadas las características de todo el alumnado de la E.S.O. por los equipos educativos correspondientes, los departamentos de las áreas implicadas programarán y elaborarán actividades a los distintos niveles que se determinen, con el fin de conseguir que el alumnado desarrolle las capacidades básicas priorizadas en el P.C.C. y los aprendizajes previstos en los contenidos mínimos de las áreas implicadas.</li> </ul> <p>Se llevará a cabo un seguimiento individual y grupal del alumnado a lo largo del curso y se permitirá la rotación de los alumnos por los distintos grupos de acuerdo con el progreso alcanzado en el desarrollo de sus capacidades.</p> <p>En el horario de los departamentos se destinará un tiempo a la coordinación del profesorado para analizar el desarrollo de la programación y los progresos del alumnado, con objeto de modificar su pertenencia a un determinado grupo. El tiempo destinado a esta coordinación es independientemente de otras reuniones que pueda acordar el profesorado implicado y de las prescriptivas de los Equipos Educativos.</p>
<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <u>Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje</u></li> </ul> <p>El objetivo de este taller es apoyar el desarrollo de las capacidades básicas del alumnado con dificultades. Con la aplicación de esta medida se pretende que los alumnos puedan incorporarse con mayores posibilidades de éxito al próximo nivel educativo, mediante el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa.</p> <p>Los objetivos generales del taller son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Adquirir una serie de habilidades básicas que permitan al alumno resolver situaciones de forma autónoma haciéndose corresponsable de su propio aprendizaje.</li> <li>— Reconocer, analizar y mejorar las estrategias de aprendizaje necesarias para desarrollar las tareas previstas, partiendo de una reflexión sobre las mismas.</li> <li>— Trabajar de forma cooperativa y autónoma, valorando las actitudes positivas que facilitan la convivencia, el trabajo en común y la toma de decisiones.</li> <li>— Analizar el propio trabajo y el ajeno, evaluando los aspectos positivos y negativos y haciendo propuestas de mejora.</li> <li>— Acometer tareas que requieran reflexión y razonamiento acordes con sus posibilidades y que refuercen su autoestima.</li> <li>— Utilizar su propia lengua con adecuación y propiedades crecientes, tanto de forma oral como escrita.</li> <li>— Conocer y utilizar el lenguaje y procedimientos matemáticos para la expresión de realidades observables y resolver problemas sencillos.</li> <li>— Extraer información de distintas fuentes, ordenándola, organizándola y representándola de forma coherente, clara y concisa.</li> </ul> <p>En la organización del taller se tendrán en cuenta los siguientes <u>criterios generales</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Para el alumnado que acceda al primer curso de la E.S.O., se tendrá en cuenta la propuesta que hagan los equipos educativos de sexto curso de E.P., junto con la orientadora, sobre los alumnos que deben incorporarse al Taller, basándose en los informes individualizados finales.</li> <li>— Para el alumnado que acceda al tercer curso de la E.S.O., se tendrá en cuenta la propuesta que hagan los equipos educativos de segundo curso de E.P., junto con la orientadora, sobre los alumnos que deben incorporarse al Taller, basándose en los informes individualizados finales.</li> </ul>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <u>Programa de Diversificación Curricular</u></li> </ul> <p>Este programa es un mecanismo corrector de desigualdades, que se inicia cuando el alumnado no puede alcanzar la titulación básica a través del currículo ordinario. Es la última medida del continuo de atención a la diversidad. Esta medida persigue la obtención del título de Graduado en Secundaria y el desarrollo de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria.</p> <p>Para la organización del grupo de diversificación curricular se tendrán en cuenta los siguientes <u>criterios generales</u>:</p>

<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los equipos educativos seleccionarán al alumnado de acuerdo con el siguiente perfil:</li> <li>— Alumnos mayores de 16 años o que cumplan esta edad durante el año en que el curso escolar comienza.</li> <li>— Escolarizados en el I.E.S. Alonso Quesada en el curso precedente.</li> <li>— Preferentemente que hayan cursado 4º de la E.S.O. Que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje y se prevea que no van a conseguir los objetivos de la etapa con el currículo ordinario, a pesar de haberse llevado a cabo otras vías de atención a la diversidad, pero existan expectativas de que puedan alcanzar los objetivos en un programa de diversificación curricular.</li> <li>— Que presenten actitudes positivas hacia el aprendizaje.</li> <li>— Que no sean absentistas.</li> </ul> <p>Otros criterios a tener en cuenta son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los equipos educativos y el Departamento de Orientación realizarán informes individualizados de los alumnos propuestos para seguir un programa de diversificación.</li> </ul>
<p><b>Apoyo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El alumnado que se integre en un grupo de diversificación debe aceptar expresamente su pertenencia al mismo y debe contar con la autorización de sus padres o tutores legales. Esta autorización se presentará del 1 al 10 de julio, de acuerdo con lo especificado en el apartado 2.4., párrafo f) del a Resolución de 14 de marzo de 2000 (BOC nº 40, 31/3/2000).</li> <li>— La ratio mínima para constituir un grupo de diversificación será, con carácter general, de diez alumnos.</li> </ul>
<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <u>Atención al alumnado con necesidades educativas especiales</u></li> </ul> <p>Para el curso 2000/01 están previstos 15 alumnos con n.e.e., los cuales estarán integrados en primero, segundo y tercero de la ESO y 1º de Bachillerato. Estos alumnos precisarán de adaptaciones curriculares acordes con sus necesidades educativas.</p> <p>Las adaptaciones curriculares pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— <u>Adaptaciones en la programación de aula.</u> Para su realización se llevará a cabo el siguiente procedimiento:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección del problema mediante una evaluación inicial.</li> <li>• El tutor y el equipo educativo establecerán el nivel competencial y las medidas a tomar, las cuales figurarán en un informe firmado por el equipo educativo.</li> <li>• Se realizará un seguimiento de las medidas adoptadas, que se reflejará en el informe.</li> </ul> </li> <li>— <u>Adaptaciones poco significativas.</u> En este tipo de adaptaciones no se pueden suprimir ni objetivos ni contenidos. Procedimiento:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podrá solicitarse la colaboración de la profesora de apoyo a las n.e.e., previo informe justificativo de la Orientadora.</li> <li>• La profesora de apoyo puede colaborar adaptando la programación del aula, en cuanto a metodología, procedimientos e instrumentos, aportando recursos, interviniendo en el aula ordinaria y asesorando a los padres.</li> <li>• La profesora de apoyo atenderá a los alumnos individualmente o e pequeños grupos, fuera del aula ordinaria, durante un tiempo que no excederá del 20% del horario del alumno.</li> <li>• El seguimiento se realizará trimestralmente y en él participarán el equipo educativo y la profesora de apoyo.</li> </ul> </li> <li>— <u>Adaptaciones significativas.</u> Este tipo de adaptaciones se realizará cuando el alumno presente un desajuste de un ciclo o etapa en relación con el nivel que esté cursando.</li> </ul>
<p><b>Apoyo</b></p>	

<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p>En estas adaptaciones se podrán adecuar los objetivos de la Etapa, modificar o suprimir contenidos y modificar o suprimir los criterios de evaluación.</p> <p>Procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es preciso una evaluación psicopedagógica del E.O.E.P. de zona que concluirá en un informe con dictamen y visado de la Inspección Educativa.</li> <li>• Se reflejará en una A.C.I.</li> </ul>
<p><b>Relaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora de apoyo colaborará en la adaptación de la programación, aportando recursos, apoyando al profesor en el aula ordinaria y prestando atención directa individual o en pequeños grupos fuera del aula ordinaria. Esta atención no superará el 50% del horario del alumno.</li> <li>• Será precisa la coordinación quincenal de los profesores de las áreas a adaptar y de la profesora de apoyo.</li> <li>• Se realizará un seguimiento trimestral con participación del equipo educativo, la profesora de apoyo y la orientadora.</li> <li>• Se hará una revisión anual por parte de los profesores de las áreas adaptadas y por el Departamento de Orientación.</li> </ul>
<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<p>La profesora de apoyo y la orientadora del centro colaborarán con los tutores y con los respectivos equipos educativos para elaborar las adaptaciones curriculares, adaptar los recursos materiales y realizar el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con n.e.e.</p> <p>— <u>Criterios para la selección de los alumnos con n.e.e.</u></p> <p>a) La selección de los alumnos que precisan adaptaciones curriculares poco significativas se llevará a cabo teniendo en cuenta que su nivel competencial corresponda al mismo ciclo que cursa o al anterior.</p> <p>b) La selección de los alumnos que precisan adaptaciones curriculares significativas se llevará a cabo teniendo en cuenta que su nivel competencial corresponda al ciclo o etapa anterior al que está cursando.</p> <p>c) para la atención fuera del aula ordinaria se dará preferencia a los alumnos que presenten mayores necesidades educativas.</p> <p>d) La atención a los alumnos se realizará preferentemente durante el horario en que se imparten las materias instrumentales básicas (Matemáticas y Lengua).</p> <p>e) El mayor porcentaje de tiempo de permanencia en el aula ordinaria estará en función de la socialización e integración del alumno en su grupo, sobre todo en aquellas áreas que faciliten su desarrollo (Educación Física, Plástica, Música, Tecnología, Actividades de estudio).</p> <p>f) La organización de los agrupamientos en el aula de P.T. se establecerá en función del nivel competencial del alumnado.</p> <p style="text-align: center;"><b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN DE LA E.S.O. DEL I.E.S. "ALONSO QUESADA"</b></p>

<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<p>En nuestro centro se establecen los siguientes criterios de promoción, aplicables tanto al <b>paso de 2º a 3º, como de 3º a 4º de ESO:</b></p> <p>A- Promocionará automáticamente al curso siguiente el alumnado que haya obtenido valoración positiva en todas las áreas.</p> <p>B- <b>Se pondrá un límite de áreas evaluadas negativamente:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promocionarán todos los alumnos/as aunque tengan valoración negativa en una, dos o tres áreas, <b>siempre y cuando su actitud no sea estimada negativa por el equipo educativo.</b></li> <li>2. <b>No promocionará con cuatro o más áreas valoradas negativamente.</b></li> </ol> <p>C- <b>Antes de tomar la decisión</b>, el tutor/a habrá recabado del alumno/a, de sus padres y del Departamento de Orientación la información complementaria que pueda ser de interés.</p> <p>Se tendrán asimismo en cuenta, los criterios de índole psicosocial: autoestima, posible abandono, opinión de los padres, etc.</p> <p>D- La decisión final adoptada irá acompañada de las <b>medidas educativas complementarias</b>, encaminadas a contribuir a que el alumno/a alcance los objetivos programados.</p> <p>E- A todos los alumnos/as, promocionen o no, <b>se les incluirá en su expediente académico un informe</b> de las capacidades desarrolladas, los objetivos de área trabajados, las dificultades encontradas y las propuestas educativas para el curso siguiente.</p> <p>F- <b>Si, tras la discusión en el equipo educativo, no se llegara a un consenso, la decisión sobre la promoción del alumno/a deberá ser adoptada con el acuerdo de, al menos, dos tercios del equipo de profesores.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CRITERIOS DE TITULACIÓN AL TÉRMINO DE 4º DE E.S.O.</b> aprobados por el Claustro con fecha _____</p> <p>Los alumnos y alumnas que al término de la ESO hayan alcanzado los objetivos de esta etapa recibirán el título de GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, que les facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de Grado Medio.</p>
<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<p>1.- Obtendrá la titulación todo el alumnado que haya obtenido valoración positiva en cada una de las áreas del currículo, por considerarse que esto implica el logro de los objetivos generales secuenciados para la etapa y, por consiguiente, de las capacidades contempladas en ellos, necesarias para proseguir sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional de Grado Medio.</p> <p>2.- El Equipo Educativo del grupo propondrá también para la expedición del título a los alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en UNA o DOS áreas o materias del Segundo Ciclo, hayan alcanzado en términos globales los objetivos establecidos para la etapa. Sin embargo, no se propondrá la titulación de una alumno cuando esa evaluación negativa se deba a que no ha trabajado regularmente esa materia durante el curso.</p>

<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<p>3.- Como criterio general, se entenderá que un alumno no ha alcanzado los objetivos y adquirido las capacidades de la etapa cuando tenga TRES o MÁS materias del Segundo Ciclo superadas. No obstante, y excepcionalmente, el Equipo Educativo estudiará los casos individuales con sus circunstancias, y podrá decidir la titulación de un alumno con, al menos, DOS TERCIOS de votos favorables a esa titulación, sin tener en cuenta estrictamente en número de materias no superadas.</p>
<p><b>Alumnos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>NECESIDADES QUE JUSTIFICAN LA APLICACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p> <p>La Orden de 16 de Febrero de 1998 (BOC del 20 de Marzo) recoge en su artículo 11 la posibilidad de que los centros elaboren, de acuerdo con los resultados del proceso de evaluación continua en los niveles correspondientes a la ESO, una planificación de medidas extraordinarias de atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, tendentes a garantizar el acceso al currículo básico y a la correspondiente titulación</p> <p>La necesidad de medidas de atención a la diversidad en nuestro centro se debe a que contamos con un elevado número de grupos de la ESO y lógicamente, esto da lugar a la existencia de alumnos que presentan distintas dificultades de aprendizaje que precisan de una atención pedagógica específica que facilite el desarrollo de sus capacidades y de su autonomía</p> <p>Asimismo, los datos recogidos para realizar el análisis del contexto socioeducativo indican que nuestros alumnos viven en un ambiente poco favorable culturalmente, en el que no reciben el estímulo necesario para interesarse por sus estudios y por su futuro profesional, lo que hace imprescindible contar con una serie de recursos y medidas que permitan al profesorado dar una respuesta educativa más individualizada y adecuada a las dificultades y carencias que presenta el alumnado</p> <p>Con estas medidas atenderemos a los alumnos que tienen las siguientes características :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alumnos que no han adquirido suficientemente las capacidades instrumentales básicas y necesarias para el acceso al currículo previsto en el nivel educativo que cursan. Se pretende lograr que desarrollen las capacidades priorizadas por el centro en su Proyecto Curricular y los aprendizajes previstos en los contenidos mínimos de las áreas correspondientes</li> <li>-Alumnos mayores de dieciséis años que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje y se encuentran en riesgo de no alcanzar los objetivos generales de la ESO con el currículo ordinario, pero que pueden lograrlo mediante unos contenidos y una metodología que se adapten a sus características y les permitan desarrollar todas sus capacidades</li> <li>- Alumnos que presentan necesidades educativas especiales y precisan adaptaciones curriculares significativas y atención fuera del aula ordinaria durante una parte del horario escolar, con el fin de que pueda desarrollar distintas capacidades y habilidades que le ayuden en su proceso de aprendizaje</li> </ul>

## **V- II. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO II**

---



	<p><b>SOLICITA LAS SIGUIENTES MEDIDAS DE CARÁCTER EXTRAORDINARIO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de fomento de Autonomía de Aprendizaje 1° ESO SI</li> <li>- Taller de fomento de Autonomía de Aprendizaje 2° ESO SI</li> <li>- Taller de Fomento de Autonomía de Aprendizaje 3° ESO SI</li> <li>- Agrupamientos Flexibles 3° ESO en Lengua Española SI</li> <li>- Diversificación Curricular 1 año ( 1 grupo) SI</li> <li>- Otras medidas de atención a la diversidad SI</li> </ul> <p><b>2.- CRITERIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO EN RESPUESTA A LA VARIEDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS QUE PRESENTA EL ALUMINADO</b></p> <p>Durante los años que se viene impartiendo Enseñanza Secundaria Obligatoria en el centro y, además, con la incorporación durante el último curso del primer ciclo de la misma, se han tomado una serie de medidas para intentar paliar los desajustes de aprendizaje del alumnado a intentar responder a la diversidad de necesidades educativas.</p> <p>Alguna de estas medidas son:</p>
Estructura Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Agrupamientos flexibles en las áreas de Matemáticas y Lengua Española en 3° de ESO durante el curso 1998-99. El presente curso esta medida se solicitó de nuevo y fue denegada por la Administración.</li> <li>☞ Durante el curso 1998-99 se presentó un Proyecto de Aula Taller que también fue denegado por la Administración.</li> </ul>
Diseño y desarrollo del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Adecuación de las programaciones de las áreas.</li> <li>☞ Adaptaciones curriculares poco significativas.</li> </ul>
Estructura Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Organización de apoyos y refuerzos educativos en las áreas instrumentales básicas e idiomas, con el compromiso del alumnado.</li> <li>☞ Desdobles en las áreas de Lengua Española e Inglés.</li> </ul>
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Tras varios años solicitando profesorado especialista en educación especial, por fin, éste se ha incorporado durante este curso. Con la incorporación de esta profesora, se ha podido atender al alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales. Las dificultades que nos hemos encontrado son las siguientes:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos llega una importante cantidad de alumnos/as con graves desfases curriculares en cuyos expedientes no se reflejan informes, adaptaciones a otras medidas que se hayan podido llevar a cabo.</li> <li>• A su incorporación al centro, el no disponer de esta información nos ha dificultado la integración más acertada de este tipo de alumnado en los grupos, una vez configurados los mismos al inicio de curso.</li> </ul>

<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gran cantidad de alumnado que en estos momentos está llegando a la etapa secundaria sin haber superado la primaria, dificulta aún más el proceso de valoración y dictamen por parte de los orientadores de secundaria, proceso que ya de por sí es lento por la importancia de las decisiones que requiere y por la necesidad de intervención de varios miembros del E.O.E.P. de Zona.</li> <li>• El primero de alumnado en esta situación sería muy superior a lo razonable para una sola profesora.</li> </ul> <p>☞ Mayor control del absentismo en coordinación con las familias, los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Arucas y la Consejería de Educación. También se diseñó una estrategia para la mayor implicación de los tutores de ESO en el control del absentismo, que no ha tenido todos los efectos deseados.</p> <p><b>3.- CRITERIOS GENERALES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DETECTADAS, GARANTIZANDO LA FLEXIBILIDAD NECESARIA PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO SEGÚN SU PROCESO INDIVIDUALIZADO DE APRENDIZAJE.</b></p> <p>A la hora de organizar los agrupamientos se atiende a los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribución equitativa de los sexos.</li> <li>▪ No haber coincidir alumnos/as repetidores.</li> <li>▪ Coincidencia horaria de las áreas instrumentales básicas en distintos grupos para permitir la flexibilidad.</li> </ul> <p><b>4.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN APROBADOS POR EL P.C.C.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA E.S.O.:</b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">1: No progresa.</td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%; text-align: right;">ESCALA:</td> </tr> <tr> <td>2-3: Necesita mejorar.</td> <td>11-12 SUF.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4-5: Progresó adecuadamente.</td> <td>13-14 BIEN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6: Destaca.</td> <td>15-16 NOT.</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>17-18 SOB.</td> <td></td> </tr> </table>	1: No progresa.		ESCALA:	2-3: Necesita mejorar.	11-12 SUF.		4-5: Progresó adecuadamente.	13-14 BIEN		6: Destaca.	15-16 NOT.			17-18 SOB.	
1: No progresa.		ESCALA:														
2-3: Necesita mejorar.	11-12 SUF.															
4-5: Progresó adecuadamente.	13-14 BIEN															
6: Destaca.	15-16 NOT.															
	17-18 SOB.															
<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">HÁBITOS Y ACTITUDES</th> <th style="width: 33%;">CONCEPTOS</th> <th style="width: 33%;">PROCEDIMIENTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(Nota común*)</td> <td>(Notas de cada área)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </tbody> </table> <p>*Esta nota la deciden entre todos los miembros del Equipo Educativo. Aquellos alumnos-as que tengan malos hábitos de trabajo en alguna asignatura (abandono . ...) no podrán obtener una nota superior a 3 en este apartado.</p> <p>La calificación definitiva en cada área sería el resultado de la suma de los tres apartados, teniendo en cuenta la escala anterior.</p> <p>Sumando las tres notas darían como máximo. 18 puntos. La nota de las diferentes áreas saldrían según el siguiente baremo:</p> <p>17 -18 SOBRESALIENTE          15 - 16 NOTABLE          13 - 14 BIEN          11 - 12 SUFICIENTE</p>	HÁBITOS Y ACTITUDES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	(Nota común*)	(Notas de cada área)		4	3	3	3	4	4			
HÁBITOS Y ACTITUDES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS														
(Nota común*)	(Notas de cada área)															
4	3	3														
3	4	4														

Evaluación y Promoción	<p>3 - 10 INSUFICIENTE</p> <p><b><u>HÁBITOS Y ACTITUDES</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostrar interés por el autoconocimiento (físico, psicológico, intelectual), fomentando la adquisición de hábitos de higiene y salud, conocimiento del medio que le rodea y actitudes de respeto hacia sí mismo.</li> <li>2. Ser capaz de relacionarse con los demás mostrando actitudes de respeto, tolerancia y sentido crítico.</li> <li>3. Mostrar interés       <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestando puntualidad en la asistencia a clase.</li> <li>- Llevando al día la materia y realizando las actividades cotidianamente.</li> <li>- Trayendo el material y cuidando el suyo, el del compañero y el del Centro.</li> <li>- Participando con aportaciones críticas y colaborando con los compañeros.</li> <li>- Preguntando lo que no entiende.</li> </ul> </li> </ol> <p><b><u>CONCEPTOS</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se ajustarán a las programaciones de los distintos Departamentos.</li> </ol> <p><b><u>PROCEDIMIENTOS</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se ajustarán a los contenidos procedimentales de cada área.</li> </ol> <p>Nota: En la evaluación se tendrá en cuenta de forma prioritaria el grado de desarrollo de las siguientes capacidades</p> <p><b><u>DE EXPRESIÓN</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Expresar mensajes orales, escritos, corporales y artísticos de forma autónoma, ordenada y fluida. En expresión oral y escrita se valorarán especialmente la coherencia, articulación, variedad léxica, uso adecuado de la sintaxis, respeto por las normas ortográficas, uso adecuado de los signos de puntuación, pausas y entonación.</li> </ol> <p><b><u>DE COMPRENSIÓN:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Comprender mensajes orales y escritos de tal manera que sea capaz de interpretar y aplicar los contenidos trabajados en cada área, primando el razonamiento para la resolución de problemas.</li> </ol> <p><b><u>OTRAS CAPACIDADES:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Capacidad de observar, analizar, resumir y/o sintetizar la información.</li> <li>9. Anotación de correcciones, autocorrecciones y explicaciones.</li> <li>10. Búsqueda y tratamiento de la información procedente de diversas fuentes.</li> <li>11. Utilización correcta del material.</li> <li>12. Desarrollo de la capacidad creativa aportando sus propias interpretaciones, producciones y valoraciones.</li> <li>13. Desarrollo de las habilidades propias de cada área.</li> </ol>
------------------------	--

Evaluación y Promoción	<p style="text-align: center;"><b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN:</b></p> <p>1.- La valoración positiva en una mayoría de áreas o materias indica que se ha logrado significativamente los objetivos generales, por lo que procedería la promoción. En cualquier caso, la decisión de promoción se decidirá con el acuerdo de, al menos, 2/3 de los componentes del Equipo Educativo.</p> <p>2.- Se tendrá en cuenta la consecución de los criterios de evaluación aprobados por el Claustro, valorando la progresiva consecución de los mismos.</p> <p>3.- Para el alumnado con dificultades de expresión y/o comprensión, se valorará si ha experimentado un desarrollo con respecto al nivel con el que empezaron el curso, y si esta evolución seguirá siendo favorable en el curso siguiente.</p> <p>4.- Se reconocerá con la misma importancia haber logrado cierta madurez en cualquiera de los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).</p> <p>5.- Aún siendo evaluado negativamente en algunas áreas o materias, el Equipo Educativo podrá decidir la promoción desde el primer ciclo al segundo y- desde tercero a cuarto curso, cuando considere que el alumno/a ha desarrollado las capacidades que le permitan seguir con aprovechamiento los estudios del siguiente curso.</p> <p>6.- La decisión de no promoción se dejará preferentemente para cuarto curso. No obstante, el Equipo Educativo podrá determinar que esta permanencia se produzca en segundo o en tercero cuando, teniendo en cuenta las posibilidades del alumno/a, se considere que esta permanencia le suponga superar los problemas detectados en ese nivel.</p> <p>7.- Cuando se produzca la promoción con evaluación no positiva en algunas áreas o materias, el Equipo Educativo establecerá las oportunas medidas educativas complementarias que le ayuden a alcanzar los objetivos fijados.</p> <p>8.- Para el alumnado con necesidades educativas especiales se tomarán como referencia los objetivos y contenidos establecidos en su adaptación curricular, teniendo en cuenta que también se pueden modificar los criterios e instrumentos de evaluación.</p> <p>9.- El alumnado que promociona por la edad llevará en su informe, elaborado por el Equipo Educativo, una valoración detallada de las áreas o materias en las que presentan dificultades.</p> <p>10.- En definitiva, siempre será el Equipo Educativo el que decida sobre la promoción de curso o de ciclo, valorando el grado de consecución del alumno/a de los doce objetivos generales de etapa que marca la ley.</p> <p><b>CRITERIOS DE TITULACIÓN:</b></p> <p>☞ Titulará automáticamente el alumnado que haya aprobado todas las áreas, pues esto presupone que ha conseguido lograr los Objetivos Generales de la Etapa a través de las mismas.</p> <p>☞ En caso contrario, la titulación será decidida por el Equipo Educativo en su conjunto, atendiendo principalmente a si el alumno/a ha conseguido alcanzar dichos Objetivos.</p>
------------------------	---

	<p>principalmente a si el alumno/a ha conseguido alcanzar dichos Objetivos.</p> <p>☞ En definitiva, siempre será el Equipo Educativo el que decida sobre la Titulación al finalizar la etapa obligatoria, valorando si el alumno/a ha alcanzado en su conjunto los doce objetivos generales que marca la ley.</p>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p><b><u>NECESIDADES QUE JUSTIFICAN LA POSIBLE APLICACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SOLICITADAS</u></b></p> <p>La atención a la diversidad es quizás uno de los apartados del PCC que más preocupa al profesorado de nuestro Centro, y también es uno de los menos desarrollados hasta el momento, las razones son varias, fundamentalmente, porque es este el primer curso que tenemos alumnado con dictamen de n.e.e., también es el primero que tenemos el primer ciclo de secundaria, por la falta de formación en el nuevo modelo de educación, por escasez de tiempo material para estas medidas se hayan podido llegar a desarrollarse, etc</p> <p>Cada vez es más numeroso el alumnado que llega a la etapa secundaria, tanto al 1º como al 2º ciclo, con graves desfases curriculares, y la experiencia de este curso y otros anteriores nos demuestra que el alumnado en esta situación corre un grave riesgo de fracaso o abandono escolar, y precisa de medidas de atención a la diversidad extraordinarias que sean motivadoras y cercanas a la realidad que presentan estos jóvenes</p> <p>La ratio de alumnos /as en el aula ordinaria, cuando las dificultades son tan generalizadas en el alumnado y tan diversas (falta de hábitos de trabajo, escaso interés y motivación hacia el estudio, desfase de aprendizaje, problemas de conducta, de integración, de relación, de familia...) limita bastante las posibilidades del profesorado de adoptar medidas ordinarias concretas para cada caso, e incluso cuando éstas llegan a desarrollarse no suelen tener los resultados esperados con este tipo de alumnado al que habría que buscarle otras alternativas más cercanas a sus intereses</p> <p>En una gran parte del profesorado, empieza a existir una creciente inquietud por buscar respuestas a esta nueva realidad que presenta el alumnado y, desde el curso pasado, se han iniciado adaptaciones curriculares de las áreas, de aula e individuales, refuerzo de aprendizajes básicos, grupos flexibles, desdobles y, también se ha planteado la necesidad de solicitar un programa de diversificación curricular, taller de fomento de autonomía del aprendizaje y otras como la organización de apoyos.</p> <p>Ante esta situación que presenta nuestro centro y su actual alumnado de secundaria, se consideran adecuadas las medidas de atención a la diversidad que se incluyen en este plan</p>
<p><b>Alumnos</b></p>	<p><b><u>RAZONES DE LA NECESIDAD DE REALIZACIÓN DEL PROYECTO</u></b></p> <p>El Departamento de Matemáticas de este Centro, ha observado que los alumno/as de los diferentes niveles de los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria, necesitan ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA para adquirir los objetivos básicos propuestos en el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, por las siguientes razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- En las evaluaciones detectamos que un porcentaje aproximado de un 60% de alumnos /as no han adquirido los automatismos de cálculo mental, necesarios para dominar las reglas básicas de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de números naturales y/o enteros</li> <li>2- Encontramos una falta de conocimiento del vocabulario básico necesario para comprender y asimilar los contenidos necesarios en la etapa</li> <li>3- Escasa aplicación del razonamiento lógico-matemático, así como de los pasos más elementales a seguir en los procedimientos de la resolución de problemas de aplicación de las operaciones básicas con los números naturales</li> <li>4- Desconocimiento de los conceptos más elementales en el Sistema Métrico Decimal, así como de sus aplicaciones en la vida diaria y en la resolución de problemas sencillos</li> </ol>

<p><b>Alumnos</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5- Escaso dominio de los instrumentos necesarios para trazar las figuras geométricas básicas, así como desconocimiento de aspectos elementales para reconocer las figuras</li> <li>6- Escasa y dispersa atención para seguir las explicaciones que se les imparten en el grupo clase, por falta de conocimientos elementales, siendo necesaria la interrupción de las explicaciones por parte de los profesores/as para intentar que consigan seguir el ritmo normal de la clase</li> <li>7- Conductas disruptivas para llamar la atención, como consecuencia de sus escasa comprensión de los contenidos que se imparten en el nivel en que se encuentran, siendo perjudicial para los alumnos/as que serían capaces de aprender más si no se produjeran estas interrupciones de forma continua</li> <li>8- Falta de motivación personal y ausencia de valores personales y familiares de los alumnos/as con frecuente desestructuración familiar y ausencia de modelos de los padres y madres, en un porcentaje muy significativo del alumnado que presenta estas necesidades</li> <li>9- No realización de las tareas escolares marcadas por el profesorado, y desconocimiento de los hábitos de estudio necesarios para la asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para promocionar del primer al segundo ciclo y posteriormente conseguir la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria</li> </ol>
<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<p>Por las razones expuestas con anterioridad, pensamos que es imprescindible proporcionar a los alumnos/as un seguimiento y una atención individualizada la cual no se les puede garantizar en un grupo-clase clásico. En cursos anteriores hemos tratado de mejorar estas condiciones mediante agrupamientos flexibles y adaptaciones, sin conseguir los resultados esperados. En el presente curso la situación es similar dándose la circunstancia de que alumnos con interés y ganas de trabajar no han tenido la atención individualizada que requerían. Es por ello por lo que en un primer momento el Departamento estudió otra medida que consideró más eficaz por haber sido ya puesta en práctica con anterioridad por alguno de sus miembros. La medida consistía en realizar la recuperación de los alumnos/as en pequeños grupos por otro profesor del área que no fuera el responsable de impartir la materia en el grupo de origen. Los alumnos/as saldrían las horas de clase de Matemáticas a ese grupo de apoyo durante el periodo de tiempo necesario para conseguir su recuperación. La medida que, en principio nos parecía muy interesante creímos que sería más eficaz si fuese llevada a cabo por el propio profesor/a ya que de esta forma se evitaría la inestabilidad de los consiguientes periodos de adaptación alumno-profesor, así como que el alumno dispondría de horas adicionales semanales de Matemáticas, entre otras razones. Por lo que proponemos, para el próximo curso 2000-01, una nueva medida de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD que se llevaría a cabo de la siguiente forma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización por el Departamento de Matemáticas de una programación de objetivos y contenidos mínimos e imprescindibles en cada uno de los niveles y ciclos de la ESO, para realizar un aprendizaje con aprovechamiento de los contenidos que se imparten según la programación ordinaria del curso</li> <li>- Selección de los alumnos que han presentado serias dificultades de aprendizaje de los contenidos impartidos en cada grupo de clase a los que se les va a proponer su participación en el programa de recuperación de forma voluntaria, con compromiso personal de realizar un esfuerzo adicional de aprendizaje tanto en el pequeño grupo como en el grupo clase y en casa</li> <li>- Compromiso por parte de al menos un familiar de mantener una comunicación fluida con el profesor/a que realiza la tarea de recuperación, haciéndole tomar conciencia del esfuerzo personal que se le va a exigir al alumno/a, del interés mostrado por el profesorado de este Departamento y del gasto realizado por la Administración Educativa Pública al poner tales medios económicos a su alcance</li> <li>- La atención individualizada al alumnado con estas necesidades carenciales se realizará en pequeños grupos (máximo 5 alumnos/as por cada profesor/a)</li> <li>- Realización de la actividad de recuperación de forma preferente por el profesor/a que imparte la asignatura al grupo clase en dos sesiones de una hora lectiva cada una, mientras se imparten otras materias durante las cuales el alumno/a recibirá la sesión correspondiente</li> </ul>

<b>Estructura Organizativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El Claustro en su reunión del 26 de Abril de 2000, acordó apoyar esta medida de atención a la diversidad y facilitar la organización presentada anteriormente, ya que en el sentir del mismo está la preocupación por priorizar todas aquellas medidas encaminadas a conseguir que el alumno/a supere las dificultades de aprendizaje que presenta en las áreas instrumentales básicas, dado que esta superación trascendería al resto de las áreas por su mismo carácter instrumental</li><li>- La entrada y salida del programa del alumno/a se debe realizar de forma flexible e individualizada bien porque haya alcanzado los objetivos y contenidos programados para su recuperación o por mostrar, a pesar de su compromiso personal, desinterés no realizando las actividades propuestas</li><li>- Dado el grado experimental de este Plan de Trabajo, la salida del grupo de un alumno/a, implica que la plaza va a ser ocupada para la recuperación de otro/a que lo necesite y haya adquirido el compromiso tal y como se recoge en el apartado correspondiente</li><li>- En el supuesto caso de que llegado un momento del curso no hubiesen alumnos/as con el perfil anterior, estas horas se dedicarían a alumnos/as aventajados, a fin de profundizar en la materia y satisfacer la continua demanda de más conocimiento que nos hacen. Atenderíamos a la diversidad en todas sus variables</li><li>- Solicitamos que se formen un total de catorce grupos con un total de 28 sesiones de clase, por ser este el número de alumnos/as que reciben en este centro la Enseñanza Secundaria Obligatoria</li></ul>
--------------------------------	---

## **V- III. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO III**

---





<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p>- La metodología.</p> <p>- La selección de materiales y recursos variados en número, extensión, tipo, grado de dificultad, etc., tanto dentro como fuera del aula, a incluso del centro.</p> <p>- Los Proyectos curriculares y las Programaciones que permiten al profesorado introducir cambios que se producen en la práctica habitual, con el objetivo de atender a todos los alumnos y alumnas.</p> <p><b>2.- La atención a la diversidad se concreta en los libros de texto, principalmente en las actividades:</b></p> <p>- Los criterios de selección de los materiales curriculares que sean adoptados por los diversos departamentos siguen un conjunto de criterios homogéneos que proporcionan respuesta efectiva a los planteamientos generales de intervención educativa y al modelo didáctico anteriormente propuestos. De tal modo, se establecen ocho criterios o directrices que perfilan el análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación al contexto educativo del centro.</li> <li>• Correspondencia de los objetivos promovidos con los enunciados en el Proyecto Curricular.</li> <li>• Coherencia de los contenidos propuestos con los objetivos, presencia de los diferentes tipos de contenido e inclusión de los temas transversales.</li> <li>• La acertada progresión de los contenidos y objetivos, su correspondencia con el nivel y la fidelidad a la lógica interna de cada materia.</li> <li>• La adecuación a los criterios de evaluación del centro.</li> <li>• La variedad de las actividades, diferente tipología y su potencialidad para la atención a las diferencias individuales.</li> <li>• La claridad y amenidad gráfica y expositiva.</li> <li>• La existencia de otros recursos que facilitan la actividad educativa.</li> </ul> <p><b>3.- En cada unidad didáctica, antes de desarrollar los contenidos, se propone una serie de actividades iniciales, que permiten al alumno entrar en contacto con el tema y ayudan al profesor a identificar los conocimientos previos que posee el grupo de alumnos y alumnas, con lo que podrá introducir las modificaciones necesarias para atender las diferencias, y además se realizarán:</b></p> <p>- Actividades de <b>enseñanza y aprendizaje</b>, diferenciadas según el nivel de complejidad en actividades de <b>refuerzo o ampliación</b>.</p> <p>- En segundo de Bachillerato, se realizarán actividades aparecidas en las <b>pruebas de acceso a la Universidad</b>, relacionadas con el contenido de cada unidad.</p> <p><b>4.- Valoración inicial de los alumnos y alumnas</b></p> <p>Con el objeto de establecer un Proyecto Curricular que se ajuste a la realidad de nuestros alumnos y alumnas, acordamos realizar una valoración de sus características según los siguientes parámetros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué valorar: situación económica y cultural de la familia, rendimiento del alumno o alumna en la etapa anterior, personalidad, aficiones e intereses, etc.</li> <li>• Cómo obtener la información: cuestionario previo a los alumnos y alumnas, entrevista individual, cuestionario a los padres, análisis del expediente escolar de Primaria, primer ciclo, etc.</li> </ul> <p><b>5.- Las vías de atención a la diversidad</b></p> <p>El centro prevé distintas vías de respuesta ante el amplio abanico de capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y</p>
---	---

<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<p>alumnas.</p> <p><b>Las materias optativas</b></p> <p>Configuran un modelo de itinerarios educativos alternativos, que permite al alumno diseñar un currículo cercano a sus intereses y aptitudes. Sin duda alguna, el papel de la orientación resulta primordial para proporcionar criterios ilustrativos de selección a los alumnos y alumnas, por lo que el centro adoptará las medidas oportunas.</p>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p><b>Las adaptaciones curriculares</b></p> <p>Consideramos adaptaciones curriculares cuantos cambios se produzcan en el currículo con el fin de atender a las diferencias individuales de nuestros alumnos. El equipo o el profesor, al establecer cada adaptación, deberá determinar con antelación tanto la estrategia a seguir como las características del alumno o alumna que puedan ayudar o entorpecer la estrategia: en qué agrupamientos trabaja mejor, qué tiempo permanece concentrado, a qué refuerzos es receptivo, qué autoconcepto tiene, etc.</p> <p>Dentro de las adaptaciones curriculares vamos a diferenciar dos modelos de respuesta en función de las situaciones de distinta naturaleza que vamos a encontrar:</p> <p>a) Adaptaciones para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Los casos en los cuales existan serias dificultades para que un alumno alcance los objetivos correspondientes a su nivel en varias áreas, implicarán también una consideración especial y deberán conducir al diseño de un currículo individual. Lo mismo ocurrirá en el caso de alumnos superdotados.</p> <p>b) Adaptaciones sobre la programación didáctica general. No afectan a los aspectos prescriptivos del currículo. Tratan, sencillamente, de facilitar el proceso educativo de cada alumno considerado individualmente. Las adaptaciones se contemplan referidas a los aspectos siguientes: agrupamientos, contenidos, actividades, metodología, materiales utilizados y procedimientos e instrumentos de evaluación.</p> <p><b>6.- Las necesidades educativas especiales</b></p> <p>Previendo la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el centro contempla una serie de medidas que se especifican a continuación.</p>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p>El objetivo último ha de ser proporcionar a cada alumno la respuesta que necesita en función de sus necesidades y también de sus límites, tratando siempre de que esa respuesta se aleje lo menos posible de las que son comunes para todos los alumnos.</p> <p>Los alumnos con necesidades educativas especiales se beneficiarán de un tratamiento individualizado a través de las siguientes adaptaciones curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios metodológicos.</li> <li>• Prioridad en algunos objetivos y contenidos.</li> <li>• Modificaciones en el tiempo de consecución de los objetivos.</li> <li>• Adecuaciones en los criterios de evaluación en función de sus dificultades específicas.</li> </ul> <p>No obstante, su mayor o menor alejamiento del currículo básico dependerá de la evaluación y diagnóstico previo de cada alumno, que debe realizar el Departamento de Orientación.</p> <p>Condiciones para una atención efectiva</p> <p>La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y la concreción de las adaptaciones curriculares serán posibles merced a las siguientes medidas articuladas en el centro:</p> <p>a) <b>La cualificación del profesorado.</b> El profesorado del centro posee la predisposición, la sensibilidad, la formación y el compromiso necesarios para asumir la tarea de colaborar con el Departamento de Orientación y asumir sus directrices.</p>

	<p><b>b) La metodología.</b> El centro parte de la constatación de que los alumnos con dificultades de aprendizaje aprenden, básicamente, de la misma forma que el resto. Es decir, los ajustes metodológicos van a responder a unos principios y unas consideraciones sobre el aprendizaje que son comunes a todos los alumnos.</p> <p>No obstante, conviene poner el énfasis en la planificación más rigurosa y minuciosa, en la flexibilidad, la metodología activa y la globalización. Dentro de este contexto metodológico se fijan una serie de medidas especialmente beneficiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo en pequeño grupo.</li> <li>• Las visitas y salidas al entorno.</li> <li>• El uso del ordenador y de diversidad de materiales y recursos.</li> </ul> <p><b>c) Orientación y acción tutorial.</b> Las funciones del Departamento de Orientación y las de tutoría son de una enorme importancia. La asignación de las mismas a cada uno ha quedado fijada en el apartado correspondiente del Proyecto Curricular.</p>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p><b>7.- La adaptación de la programación general a las diferencias individuales en el grupo</b></p> <p>Las modificaciones en la programación del trabajo de aula, a través de la variedad de ritmos y actividades, permiten la atención individualizada a cada alumno. Constituyen, junto con la optatividad, el recurso de individualización más frecuente. En términos generales, se contemplan dentro de este apartado todas aquellas medidas que se encaminan a diversificar el proceso de aprendizaje con arreglo a las diferencias personales de los alumnos y alumnas en cuanto a estilos de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones. Se engloban dentro de este capítulo las medidas referentes a agrupamientos, contenidos, actividades, metodologías, materiales curriculares específicos y evaluación.</p>
	<p><b>Pautas de adaptación</b></p> <p>Aunque en cada una de las áreas se aplicarán de forma específica una serie de medidas concretas que permitan la adecuación a las diferencias individuales de nuestros alumnos y alumnas, hemos querido establecer en nuestro Proyecto Curricular de Centro una serie de pautas o directrices generales que actúen como marco de referencia para el conjunto del profesorado y que sirvan para unificar las actuaciones de cada profesor o profesora.</p>
	<p><b>a) La atención a la diversidad en la programación de contenidos y actividades</b></p> <p>Una medida aplicable por cualquier profesor de cualquier área es la diferenciación de niveles en los contenidos y en las actividades. Esta diferenciación de niveles responderá tanto a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje como a los divergentes intereses y motivaciones de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contenidos.</i> Dentro del conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que hayamos asignado para su aprendizaje por parte de los alumnos a cada área y curso, estableceremos una diferenciación entre información básica e información complementaria. Es decir, en primer lugar fijaremos un cuerpo de contenidos esenciales que deben ser aprendidos por todos para alcanzar los objetivos previstos. A partir de ahí, consideraremos otra serie de contenidos que podrán ser trabajados o no en función de las peculiaridades y necesidades de cada alumno.</li> <li>• <i>Actividades.</i> Las actividades se organizarán por categorías en función de su distinta finalidad. Por un lado, contemplaremos actividades de refuerzo, de consolidación de aquellos aprendizajes que consideramos básicos; para ello, el nivel de dificultad de las tareas propuestas estará en consonancia con la asequibilidad media que caracteriza a la información esencial. Por otro lado, diseñaremos otro tipo de actividades más diversificadas que impliquen bien una complejidad mayor, bien una ampliación de la perspectiva del tema trabajado.</li> </ul>
	<p><b>b) La atención a la diversidad en la metodología</b></p> <p>En el aula se contemplarán tanto la funcionalidad y uso real de los conocimientos como la adecuación de éstos a los conocimientos previos del alumno. La observación y la realización de pruebas definen los cambios metodológicos para los diferentes tipos de alumnos-as.</p>
<p><b>Diseño y desarrollo del currículo</b></p>	<p><b>c) La atención a la diversidad en los materiales</b></p> <p>La utilización de materiales complementarios distintos del libro base permite la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma general, este tipo de materiales persiguen lo siguiente:</p>

<p><b>Estructura Organizativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar contenidos cuya adquisición por parte de los alumnos y alumnas supone una mayor dificultad.</li> <li>• Ampliar y profundizar en temas de especial relevancia para el desarrollo del área.</li> <li>• Practicar habilidades instrumentales ligadas a los contenidos de cada área.</li> <li>• Enriquecer el conocimiento de aquellos temas o aspectos sobre los que los alumnos muestran curiosidad e interés.</li> </ul> <p><b>3.- Criterios generales para el agrupamiento de alumnos: en todas las áreas</b></p> <p>Los diversos modelos de agrupamiento que adopta el centro son una dimensión esencial del Proyecto Curricular. Creemos que utilizar un único modelo de agrupamiento, con independencia de la diversidad de características del conjunto de alumnos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje, limita el potencial enriquecedor del proceso educativo.</p> <p>La diversidad de agrupamientos a lo largo de este proceso cumple dos objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona una mejor explotación de las actividades escolares.</li> <li>• Constituye un instrumento de adecuación metodológica a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.</li> </ul> <p>La selección de los diversos tipos de agrupamiento que se van a articular atiende a los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se respeta la heterogeneidad distribuyendo, entre los grupos, al alumnado que presenta unas mismas características.</li> <li>• Se realizan de manera que se pueda impartir el plan de oferta de enseñanzas.</li> <li>• Parten del modelo educativo del centro.</li> <li>• Responder a las posibilidades y recursos, materiales y humanos, del centro.</li> <li>• Son suficientemente flexibles para realizar adecuaciones puntuales en ciertas actividades.</li> <li>• Parten de la observación real de nuestros alumnos y alumnas y de la predicción de sus necesidades así como de las opciones, optativas a itinerarios elegidos.</li> </ul> <p><b>El espacio del aula</b></p> <p>El primer bloque de decisiones contempla la adscripción del espacio del aula bien al grupo, bien a la materia impartida. En este contexto se determinan los casos en los que se elige cada una de ambas posibilidades, así como los materiales integrantes del espacio fundamental de trabajo y su relación con los agrupamientos flexibles y la aplicación de dinámicas de grupo adecuadas a cada contexto y situación de aprendizaje.</p> <p>El segundo ámbito de decisiones referentes a la distribución de espacios se refiere a aquellos que tienen un uso específico en el centro, y que en definitiva son de uso común por parte de todos los alumnos y alumnas.</p>
<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<p><b>4.- Criterios de Promoción y Titulación</b></p> <p><b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN: de 3º a 4º de la ESO</b></p> <p>Introducción:</p> <p>Los criterios de promoción son fijados como parte del Proyecto Curricular a través de la CCP y aprobados por el Claustro.</p> <p>Son los que el alumnado debe superar para poder promocionar de un ciclo o un curso al siguiente y que, cuando finaliza una</p>

<b>Evaluación y Promoción</b>	<p>etapa o nivel, sirven como referente para decidir si ese alumno ha alcanzado la titulación correspondiente.</p> <p>Deben tener en cuenta, tanto el conjunto de capacidades expresadas en la LOGE, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo.</p> <p>Cuando se hace referencia a la edad, debe entenderse que la tiene en el año natural en que acaba el curso.</p> <p>Siguiendo la Orden de 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación, Promoción y Titulación en la ESO, así como las diferentes consideraciones publicadas al respecto, el I.E.S. Guía-I recoge en su Proyecto Curricular el siguiente criterio de promoción:</p> <p><b>2- Criterios de promoción para 3º de la ESO (se adjunta esquema-guía)</b></p> <p>Los criterios para promocionar de 3º a 4º de la ESO se han desarrollado atendiendo en primer lugar a los objetivos programados en las áreas y en segundo lugar a la consecución de las capacidades básicas. Para ello se entiende que:</p> <p>a.- Un área es superada cuando el alumno obtiene al menos 8 puntos entre las 3 capacidades, excluyendo los siguientes casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- No se supera un área si se obtiene un 1 en una de las capacidades.</li> <li>b.- Una capacidad es superada cuando es superada en, al menos, 7 áreas.</li> </ol> <p><b>2.1.- Promociona el alumno que:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Supera todas las áreas.</li> <li>2.- No supera una ó dos áreas.</li> <li>3.- Tiene más de 2 áreas no superadas y supera dos ó tres capacidades</li> <li>4.- Tiene más de 2 áreas no superadas, no supera 2 ó 3 capacidades y además: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es repetidor de 3º de la ESO y menor de 16 años .</li> <li>▪ Tiene 16 ó 17 años y existe la posibilidad de que pueda titular o repetir 4º de ESO .</li> <li>▪ Tiene 15 años y hay un pronunciamiento consensuado del E.E. ó, de al menos, los 2/3 del mismo sobre la posibilidad de que desarrolle las capacidades en 4º de ESO.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>2.2.- No promociona el alumno que:</b></p> <p>Tiene más de 2 áreas no superadas, no supera 2 ó 3 capacidades y además:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Tiene 14 años.</li> <li>2.- Tiene 15 años, no es repetidor de 3º de la ESO y existe un pronunciamiento negativo del E.E. para la promoción.</li> <li>3.- Tiene 16 ó 17 años, es repetidor de 3º de la ESO y hay un pronunciamiento desfavorable hacia la posibilidad de titular.</li> <li>4.- Tiene 18 años.</li> </ol> <p><b>2.3.- Observaciones y orientaciones.</b></p>
-------------------------------	--

<b>Evaluación y Promoción</b>	<p>1.- En los casos en que un alumno <b>promocione</b> con áreas no superadas y/o capacidades no superadas se harán observaciones y un plan apoyo y refuerzo.</p> <p>2.- En los casos en que un alumno <b>no promocione</b> se darán, según proceda, las siguientes orientaciones:</p> <p>a.- <b>Repetir 3º de la ESO.</b></p> <p>b.- Formación básica de adultos ( F.B.A )</p> <p>c.- Programas de Garantía Social. (P.G.S. )</p> <p>d- Mundo laboral.</p> <p><b>CRITERIOS DE TITULACIÓN: 4º de la E.S.O.</b></p> <p>Introducción:</p> <p>Los criterios de titulación son fijados como parte del Proyecto Curricular a través de la CCP y aprobados por el Claustro.</p> <p>Son los que el alumnado debe superar para poder obtener el Graduado en Educación Secundaria</p> <p>Deben tener en cuenta, tanto el conjunto de capacidades expresadas en los OGE, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo y las expectativas de estudios superiores en los casos en que el Equipo Educativo las requiere.</p> <p>Cuando se hace referencia a la edad, debe entenderse que la tiene en el año natural en que acaba el curso.</p> <p>Siguiendo la Orden de 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación, Promoción y Titulación en la ESO, así como las diferentes consideraciones publicadas al respecto, el I.E.S. Guía-I recoge en su Proyecto Curricular el siguiente criterio de titulación:</p> <p><b>1.- Criterios de titulación para 4º de la ESO (se adjunta esquema-guía )</b></p> <p><b>Los criterios para titular en la ESO se han desarrollado atendiendo en primer lugar a las objetivos programados en las áreas y en segundo lugar a la consecución de las capacidades básicas de etapa. Para ello se entiende que:</b></p> <p>a.- Un área es superada cuando el alumno obtiene al menos 8 puntos entre las 3 capacidades, excluyendo los siguientes casos:</p> <p>1.- No se supera un área si se obtiene un 1 en una de las capacidades.</p> <p>b.- Una capacidad es superada cuando es superada en, al menos, 7 áreas.</p> <p><b>1.1.- Titula el alumno que:</b></p> <p>1.- Supera todas las áreas y materias del 2º ciclo de la ESO.</p> <p>2.- No supera una o dos áreas. (pronunciamiento del E.E.)</p> <p>3.- Tiene más de 2 áreas no superadas y supera dos o tres capacidades.(pronunciamiento del E.E.)</p> <p><b>1.2.- No titula el alumno que:</b></p> <p>a.- No ha superado 1 ó 2 áreas, como consecuencia de un abandono sistemático a intencionado de las mismas.</p> <p>b.- Tiene más de 2 áreas no superadas, no supera 2, ó 3 capacidades y además:</p> <p>1.- Tiene 16 años, no es repetidor de 3º ni de 4º de la ESO y existe un pronunciamiento negativo del E.E. para la titulación.</p> <p>2.- Tiene 16 años, es repetidor de 3º ó 4º de la ESO y existe un pronunciamiento negativo del E.E para la titulación.</p> <p>3.- Tiene 17 ó 18 años, es repetidor de 3º ó 4º de la ESO y hay un pronunciamiento desfavorable hacia la posibilidad de titular.</p>
-------------------------------	---

<p><b>Evaluación y Promoción</b></p>	<p><b>1.3.- Observaciones y orientaciones.</b></p> <p>1.- En los casos en que un alumno titule con áreas no superadas y/o capacidades no superadas se harán observaciones y orientaciones para su futuro plan de estudios.</p> <p>2.- En los casos en que un alumno no titule se darán, según proceda, las siguientes orientaciones:</p> <p>a.- Repetir 4º de la ESO.</p> <p>b.- Formación básica de adultos ( F.B.A. )</p> <p>c.- Programas de Garantía Social ( P.G.S. ), Escuelas taller</p> <p>d.- Mundo laboral.</p> <p>NOTA: Se puede repetir un año en cualquiera de los dos ciclos. Excepcionalmente se podrá repetir un segundo año más en la etapa en cualquiera de los dos cursos del 2º ciclo con las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdo del Equipo Educativo con asesoramiento del orientador.</li> <li>- Entrevista personal a padres y alumnos.</li> <li>- Siempre que hayan posibilidades de que pueda obtener la titulación.</li> </ul> <p><b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN: Primer ciclo</b></p> <p>Introducción:</p> <p>Los criterios de promoción son fijados como parte del Proyecto Curricular a través de la CCP y aprobados por el Claustro.</p> <p>Son los que el alumnado debe superar para poder promocionar de un ciclo o un curso al siguiente y que, cuando finaliza una etapa o nivel, sirven como referente para decidir si ese alumno ha alcanzado la titulación correspondiente.</p> <p>Deben tener en cuenta, tanto el conjunto de capacidades expresadas en los OGE, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo.</p> <p>Cuando se hace referencia a la edad, debe entenderse que la tiene en el año natural en que acaba el curso.</p> <p>Siguiendo la Orden de 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación, Promoción y Titulación en la ESO, así como las diferentes consideraciones publicadas al respecto, el I.E.S. Guía-1 recoge en su Proyecto Curricular los siguientes criterios de promoción:</p> <p><b>1.- Criterios de promoción desde el primer ciclo al 2º ciclo de la ESO ( Distrito )</b></p> <p>1.1.- Promoción directa.</p> <p>a.- Tener 16 años cumplidos.</p> <p>b.- Haber repetido 2º de ESO</p> <p>c.- Tener evaluadas negativamente un máximo de dos áreas.</p> <p>1.2: Promoción consensuada.</p> <p>Se podrá decidir la promoción desde el primer ciclo al segundo, de aquellos alumnos que, aún habiendo sido evaluados negativamente en más de dos áreas, hayan desarrollado a juicio del equipo educativo y según los criterios establecidos en el PC, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del 2º ciclo. Esta decisión será consensuada por el equipo educativo y si no fuese así, por al menos los dos tercios del mismo.</p>
--------------------------------------	---



Evaluación y Promoción	<p>El modelo de referencia que se utilizará para precisar la promoción o permanencia y que se realizara teniendo en cuenta las capacidades básicas, es el siguiente:</p> <p>a.- Informe del tutor donde se recoja, si se estimase necesario, la valoración del alumno y de sus padres.</p> <p>b.- Informe sobre el absentismo escolar del alumno especificando motivos, justificaciones, etc.</p> <p>c.- Informe, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, de las A.C.I. que se hubieran llevado a cabo.</p> <p>Con los informes anteriores y la valoración del equipo educativo sobre el grado de consecución de los objetivos del ciclo se decidirá la promoción o la permanencia del alumno.</p> <p><b>1.3.- No promoción</b></p> <p>No promocionarán aquellos alumnos para los que la decisión final del equipo educativo sea negativa en ese aspecto, por considerar que las circunstancias de aprendizaje así lo aconsejan y, de esta manera el alumno adquiera la madurez necesaria que le permita continuar sus estudios con garantía de éxito.</p> <p>La permanencia un curso más en el primer ciclo, requerirá un informe psicopedagógico en el que se explique dicha medida y los motivos que la aconsejan.</p> <p><b>1.4.- Consideraciones.</b></p> <p>1.- En caso de promoción sin conseguir los objetivos de algunas de las áreas, habiéndose alcanzado en términos globales los objetivos educativos del ciclo, se adoptarán medidas educativas complementarias que se harán constar en el informe de evaluación individual.</p> <p>2.- La aplicación de estos criterios se hará de forma flexible, adaptándose alas características propias de cada caso, evitando estereotipos y comparaciones con otros casos.</p> <p>3.-En definitiva, el año de permanencia debe ser considerado como una medida excepcional entre las disponibles para atender a la diversidad, y como tal debe ser planificada, desarrollada y aplicada.</p>
Estructura Organizativa	<p><b>MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PROPUESTA POR EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b></p> <p>El Departamento de Ciencias de la Naturaleza solicita, como medida extraordinaria de atención a la diversidad en 3º de la ESO, y, de ser posible, en 4º de la ESO, una hora de desdoble semanal con el objetivo de profundizar determinados aspectos del área con aquellos alumnos que, por diferentes razones, tengan mayores dificultades en su aprendizaje. En dicha hora, el grupo de alumnos con mayores dificultades trabajará con un profesor actividades de refuerzo, y el grupo restante, trabajará con otro profesor actividades de ampliación de los mismos aspectos. Esta medida no supone una variación del currículo de referencia, sino una forma de desarrollarlo con mayores expectativas de éxito</p>
Diseño y desarrollo del currículo	<p>Se realizarán actividades que pongan de manifiesto el grado de consecución de los objetivos en cada unidad didáctica y, en base a ello, se formarán los grupos</p> <p>Esta medida sólo supone una hora semanal más por cada grupo, tanto para el Seminario de Física y Química como para el de Biología y Geología, señalando que todos los profesores de ambos Seminarios están dispuestos a asumirla</p>
Estructura Organizativa	<p><b>JUSTIFICACIÓN DE LAS MEDIDAS SOLICITADAS</b></p> <p>El profesorado del Centro está comprometido no sólo con la tarea de instruir-enseñar sino con la de educar todas las facetas de la personalidad del alumnado, respetando sus rasgos individuales y tratando de integrarlo progresivamente en los distintos ámbitos de socialización. Todos los profesores actúan de algún modo también como orientadores, ya que son responsables de la educación de los alumnos más allá de la tarea concreta de facilitar la enseñanza-aprendizaje del área o materia que imparten</p>
Alumnos	<p>Una observación exhaustiva y una valoración permanente de la tipología de alumnos-as que acceden a los diferentes ciclos o cursos en condiciones diversas y siempre siguiendo los diferentes criterios de promoción, dan como resultado diversos grupos de alumnos-as que presentan unas necesidades educativas que se salen de los diferentes Proyectos Curriculares previstos para los niveles en los que se encuentran</p>
Diseño y desarrollo del currículo	<p>Las medidas de carácter ordinario dadas por la organización del Centro, la concreción de los Proyectos Curriculares de las áreas y materias, el plan de acción tutorial y el plan de oferta de enseñanzas, así como las adaptaciones curriculares poco significativas sin intervención del profesorado de apoyo, se muestran como medidas insuficientes para atender la diversidad del alumnado antes mencionado.</p>
Estructura Organizativa	<p>Por este motivo, es necesaria la aplicación de medidas extraordinarias que fomenten la autonomía en el aprendizaje, que posibiliten al alumnado la adquisición de las capacidades instrumentales básicas que le permitan poder promocionar de curso y</p>

	<p>medidas para aquellos alumnos repetidores de 3º y 4º de ESO que muestren interés pero tengan limitaciones que les impidan seguir el currículo ordinario</p>
--	--

# **ANEXO VI - TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REUNIONES DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.)**

**VI- I. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN  
PEDAGÓGICA DEL CENTRO I**

**VI- II. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN  
PEDAGÓGICA DEL CENTRO II**

**VI- III. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN  
PEDAGÓGICA DEL CENTRO III**

**VI- I. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE  
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA DEL  
CENTRO I**

---

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p><i>La reunión se realiza en la Biblioteca del Instituto. Están todos los miembros de la CCP, incluido los profesores de primer ciclo del colegio que está adscrito a este centro, más otro profesor que, en teoría, no tiene obligación de asistir</i></p> <p>Comienza el director comentando que se ha hecho un análisis del "libro de incidencias" ya que se quiere abordar desde todos los Departamentos este tema como el más importante. Le da la palabra a un profesor (<i>es el que se ha encargado de realizarlo, que no pertenece a esta Comisión y que fue uno de los profesores que fue observado en su aula</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al hacer el análisis del libro de incidencias vi qué tipo de alumnos es expulsado y el motivo como un aspecto de la convivencia importante. Se ve que más del 80% son de 3º de la ESO, que eran del "C", del "D" y otro curso más y que los alumnos que son expulsados más de cinco veces se reducen a menos de diez, tres de los cuales ya no están en el centro. Los motivos eran por molestar la marcha de la clase, por hablar y por lo que los profesores matizan como contestar faltando al respeto. Los profesores que más echaban era cuatro o cinco veces. El resto sólo echaba una vez o dos</li> <li>- ¿Eran los profesores de esos diez alumnos? -pregunta la orientadora.</li> </ul> <p>El compañero que ha hecho el estudio comienza a dar explicaciones que no dejan clara esta pregunta. En ese momento toma la palabra el director:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos apuntados casi siempre son los mismos. Eso demuestra que hay control y si se repite deberíamos analizar si sigue así o desaparece. Son diez alumnos. Es importante el tema de la convivencia pero las medidas deben ser puntuales. No vale la pena cambiar las normas de convivencia. Los profesores que repiten pueden ser por tener esos diez alumnos (el tiempo lo dirá) o también hay que mirar el profesor que echa de clase y no apunta en el libro. Eso también habría que controlarlo. El libro es importante porque no hay nada más gratificante que leer al padre el libro de incidencias. Es como algo notarial. Si un alumno ha desaparecido tiene más de 16 años, tiene Graduado Escolar, los padres ya no tienen control de los hijos... Esto lo sabemos gracias a las incidencias que tenemos ahí. Las cosas deben quedar muy claras. Habría que ver si esos profesores pecan por exceso o por defecto. Esa sería la reflexión que yo haría. No sé si quieren comentar para Septiembre las normas...</li> <li>- No deberíamos esperar la segunda evaluación para tomar medidas con los alumnos desde la directiva y los padres. Los problemas se detectan al mes de clase -comenta una profesora.</li> <li>- No debe ser jefatura y dirección sino en último extremo -contesta el director- Debe implicarse más el tutor y el equipo educativo.</li> <li>- Pues en la primera reunión de Equipo Educativo -explica de nuevo la misma profesora- debemos plantear el tema de algunos elementos de clase. A lo mejor no es él, él es buena persona. El problema puede estar en la familia. No debemos esperar</li> </ul> <p>Vuelve a tomar la palabra el director y contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe esforzarse el Equipo Educativo para conocer al alumno. Y el tutor</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>también</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es que así se puede recuperar muchos alumnos. De los diez se puede pasar a dos -contesta la misma profesora.</li> </ul> <p>Es ahora la orientadora la que interviene diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo quería abordar una cosa que no te dije ¿puedo decirlo?</li> <li>- Busco propuestas concretas... -responde el director.</li> </ul> <p>En ese momento la orientadora le hace una seña a una profesora que está a su lado y ésta comienza a explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En 3ª se planteó que el alumno tuviera una hoja que se firmaba si hace ejercicios y se planteó también cómo se incorpora. El alumno pedía al profesor que lo firmara. El profe le decía que ya lo vería. Había retroalimentación positiva si iba bien. Eso es una alternativa que podría ocurrirse. Debería evaluarse y tenerse en cuenta</li> <li>- Creo que Elena (<i>es el nombre de la Orientadora</i>) la conoce -contesta el director. Se hizo en el Tomás Morales (<i>otro instituto de la ciudad</i>) con alumnos determinados. Luego fue modificándose. También a veces el padre la veía. Este año quedó en el olvido. El año anterior siempre se usó</li> <li>- En 3ª sí se hizo -responde otra profesora.</li> </ul> <p>El director interviene nuevamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estos años se nos pasó. Siendo bueno se nos olvidó. El alumno no se siente discriminado. A ellos les incentivaba saber tu opinión a esa hora. Ellos les motiva</li> </ul> <p>Toma la palabra ahora una profesora que no había intervenido hasta este momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A principio de curso se podía hacer, como dice ella, para que vean que hay un seguimiento. También el año pasado hubo control de asistencia. Este año no. Por la tarde no lo hacemos. El absentismo es bárbaro. Eso hay que volver a ello</li> </ul> <p>El director contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El año anterior se hizo porque había horarios más holgados. Pero este año se quejaron porque recibían contestaciones de los padres que no gustaba. Podría haber pequeños fallos y luego el profesor que llamaba recibía el rollo. Son desagradables los desplantes. Aunque sigue el espíritu de llamar. Por la mañana se hace.</li> <li>- Si no se puede hacer todos los días -vuelve a intervenir el profesor último- por lo menos que vean que algún día se puede hacer.</li> <li>- No. Lo ideal es todos los días -apuntilla el director- Le preguntaré a José. Los padres lo agradecen. Yo recojo la propuesta de Armando también de la hoja</li> <li>- También quiero decir -insiste el profesor de antes- que hay alumnos que no les sirve el libro de incidencias porque saben que no hay seguimiento. Debería plantearse qué hacer con ese libro de incidencias</li> <li>- El libro de incidencias -le responde el director- es mi asignatura pendiente. El claustro debe saber para qué sirve. El Equipo Educativo puede fotocopiar y llevarlo como tema. Se debería analizar lo que pasa cuando un profesor lo echa y otro no. Como tutores debemos usarlo más y darle la eficacia que tiene. Hablar de ello en la evaluación. Así mejoraríamos la convivencia.</li> <li>- Es que no hay unanimidad al tratar a los alumnos -continúa en el diálogo el mismo profesor-. Unos profesores son permisivos y otros no. Debemos ponernos de acuerdo en el Reglamento de Régimen Interno. Hubo un</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p>Diversidad → Alumnos</p>	<p>alumno que yo puse la información de que era un maleducado, pero como lo puse sólo yo el chico me cogió tierra. Debemos concretar qué cosas. No sólo es dar conocimientos, también es formar y eso a veces lo descuidamos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es verdad -comienza a explicar el director-. No todos seguimos la misma norma. Debe haber un compromiso de todos. Como mínimo en el Equipo Educativo. Yo tengo aquí el libro de convivencia y habría que ver qué cosas se tienen en cuenta y cuáles no. Por ejemplo: <i>(comienza a leer)</i> "atender a las explicaciones en clase"..., bueno, esto se hizo hace tiempo... <i>(todos ríen)</i></li> </ul> <p>El director cita varias de ellas <i>(por su rapidez de lectura se hace imposible registrarlas)</i>. Ahora para de leer y explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habría que concretar en qué grado... Si queremos hacer una propuesta o dar recomendaciones al Claustro, habría que verlo. Yo creo que la implicación del Equipo Educativo a través del tutor y del libro de incidencias...</li> </ul> <p>Si llegar a terminar la frase, toma la palabra un profesor por primera vez y expresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deberíamos detectar quiénes son los que más se repiten para tomar medidas mayores con ellos. Si detectamos a los dos meses lo que hay ya debemos intervenir</li> </ul> <p>La Orientadora le contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, ya había algo de tres veces expulsado llamar a los padres</li> <li>- Yo creo que es el tutor el que tiene que hacer el análisis -concreta el director.</li> </ul> <p>Un profesor toma la palabra <i>(lo hace en voz baja y se torna imposible registrarlo)</i>. El director contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Totalmente de acuerdo, pero no con el matiz de tres veces apuntados llamar a los padres. Yo lo dejaría más abierto. Que sea el tutor y el Equipo Educativo. El modelo puede ser individualizado.</li> <li>- Yo pienso -explica la orientadora- que para que el alumno piense que es grave estar apuntado, se le debe llamar la atención pronto. Esperar a ocho veces no tiene efecto. Acuérdate cuando eras niño... Para apuntarte tiene que ser algo muy mal. Si estás cuatro o cinco veces apuntado y el tutor no dice nada, lo toman como el pito del sereno. Así se empezaría a ser efectivo</li> <li>- Estoy de acuerdo -dice el director.</li> <li>- Tres apercibimientos del tutor -dice en tono de humor un profesor.</li> <li>- Otra cosa útil -sigue diciendo la orientadora- es hacer una reunión de equipo educativo para que estudien las normas, lo que falta o sobra que lo digan ellos. Eso lleva varios años. Hacer un estudio y luego pasar a Claustro...</li> <li>- Está relacionado el rendimiento académico -empieza a explicar el profesor que hizo el análisis del libro de incidencias- con el comportamiento. El que se aburre porque no llega, molesta. En la medida que seamos capaces de responder a esto mejorará el comportamiento. Nada motiva más que aprender. No sé si esto se va a tratar y está previsto para hoy.</li> <li>- Eso es previo y esencial -responde la orientadora.</li> <li>- Es que en eso fallamos -insiste el mismo profesor.</li> <li>- Por eso quería que se pusiera en el orden del día ... Por eso quise hablar antes.</li> </ul> <p>Interviene ahora el director <i>(se escapa su intervención al registro)</i>. Un nuevo</p>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>profesor interviene diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo tengo apuntado lo de asistencia, uniformidad de criterios y la propuesta de tutores con normas de convivencia</li> <li>- Yo decía que se reunieran los Equipos Educativos, no los tutores -añade la orientadora.</li> </ul> <p>Bueno -responde el director- que lo hagan los equipos educativos porque afecta siempre a los mismos niveles. No olvidar el grado de abandono en la materia y lo que dijo Pepe (<i>es el que se ha encargado de realizar el análisis del libro, que no pertenece a esta Comisión y que fue unos de los profesores que fue observado en su aula</i>). Tenemos dos herramientas</p> <p>Toma la palabra ahora un profesor de primer ciclo que hasta ahora permanecía en silencio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Esto sería también para 1º y 2º?</li> <li>- Lo digo para todos -responde el director- aunque diga 3º y 4º. El segundo punto es el de los libros. Deben cumplimentar estas hojas. El libro que aparece aquí debe estar aprobado por Consejo Escolar</li> </ul> <p>En este momento intervienen varios profesores a la vez. Comentan si la autorización que figura en Internet es del MEC o de Consejería y de los tipos de autorización existentes. Una profesora se está durmiendo mientras tanto. Un profesor de Filosofía le dice a uno de Sociales que tienen un libro de trabajo para Filosofía de otro año por si a ellos les sobran horas. Empiezan a hablar sobre quién debe llevar las actividades de estudio. La mayoría del profesorado habla entre sí. De repente interviene el director y todos vuelven a callar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerden que el Departamento debe ponerse de acuerdo y si no lo hace que no pongan nada y luego que cada profesor decida. Pero que recuerden que si se hace antes y los padres lo compran ahora se les hace un descuento del 20%</li> </ul> <p>El profesorado vuelve a retomar la misma conversación de los libros e inician diálogos entre ellos. El director, al cabo de unos minutos, explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por último, yo tenía dos propuestas a los Departamentos para que las transmitan. Por un lado es la mejora de todo: organización, funcionamiento, materiales... Son pocos los Departamentos que lo plantean. Sólo Educación Física solicita mejora de material. Y por otro lado, recordar el tema de la documentación del Departamento, las actas y la memoria final. En caso de reclamaciones se tira de eso. También sería conveniente un análisis del funcionamiento de la CCP pero no sé si estaremos todos. Pero sería bueno una reflexión. ¿Lo pensamos y lo vemos después?</li> <li>- Hemos estado limitados por el número de horas -toma la palabra un profesor que hasta ahora no lo había hecho- Si el próximo año el reparto horario es distinto, también será distinto el planteamiento. He oído que esto va a cambiar</li> <li>- Sí -responde el director- el próximo año funcionarán los Departamentos y elevarán propuestas al Jefe de Estudio. Esto permite más libertad en las reuniones de CCP. Tendremos más flexibilidad de reunión.</li> <li>- ¿El año que viene no coincidirá reunión de tutores y CCP? -interviene la Orientadora- ¡Qué estupendo!... Es que hoy no he podido ir a la reunión de los tutores</li> </ul> <p>Los asistentes hablan entre sí. Un profesor eleva la voz y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el plazo para los libros?</li> <li>- Yo creo que una semana -responde el director</li> </ul>



REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad</i> → <i>Desarrollo del currículo</i></p> <p><i>Diversidad</i> → <i>Estructura Organizativa</i></p>	<p>En este momento el director comienza a repartir entre los asistentes una hoja fotocopiada y comenta que ahí están las novedades para el próximo curso. Los asistentes la leen en silencio. Dirección comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les informo que se van a realizar oposiciones en este Centro y por esta razón se adelantó el claustro al 28. También habrá cambios en el claustro por los que se presentan a oposiciones...</li> <li>- ¿Ya están elaborados los boletines de información de los alumnos? - pregunta un profesor-</li> <li>- Ya casi están -le responde el director- Se hará uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo... Se dice que sólo habrá COU en la tarde y la mañana</li> <li>- Una cosa, -vuelve a preguntar el mismo profesor de antes- un compañero de FBA dijo que los problemas que tienen debían tratarse en CCP</li> </ul> <p>Un profesor, interviene sobre ese tema a la vez que un compañero repite en eco la siguiente opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la CCP yo creo, a no ser que haya propuesta, que los créditos de adultos y todo lo relacionado, es diferente. Mejor tratarlo en secretaría si es administrativo y en Equipo Educativo si es educativo o en todo caso en Departamentos... Y antes de que Elena coja la palabra comentarles lo de la promoción y titulación. Pepe (<i>es el que se ha encargado de realizar el análisis del libro de incidencias, que no pertenece a esta Comisión y que fue uno de los profesores que fue observado en su aula</i>) ha hecho un borrador para orientar a los equipos educativos para que funcionen todos con un mismo criterio... (<i>gira su mirada a Pepe y éste toma la palabra</i>)</li> <li>- La idea -comienza diciendo Pepe- para mí es compleja. Intenta resumir lo que hablé con David. Quiero ayudar a las dificultades del alumno pero en el aula ordinaria. Me preocupa lo que hacer con él en el aula.... Más que intentar seleccionar en mejores y peores es saber lo que debe hacer para mejorar. Si repite es porque es lo que más le favorece. Mi idea es si se puede promocionar con refuerzo. Mi idea es que el alumno que no promocione que pongamos las causas por las que no lo hace o porqué no titula. Esto nos servirá para trabajar el próximo año. En lo que falla: hábitos, comprensión... Debe haber profesores que se especialicen en ello, en hacer adaptaciones curriculares... Cuando nos pregunta la orientadora qué medidas hemos adoptado, casi todos los dejamos en blanco y en realidad a lo mejor estamos haciendo adaptaciones (<i>comienza ahora a hacer una explicación de estas ideas mediante un gráfico que está reflejado en las fotocopias que antes entregó dirección</i>) (...) Mi idea es que el alumno que no titula no lo tengamos como un drama. Eso no debe ser fracaso personal para un alumno si antes se intentó algo. También está la FBA que David me dijo antes. Me preocupa el próximo año la promoción con refuerzos. Que no digamos es "flojito". Que digamos en qué y que vayamos caminando. Si no tenemos diagnóstico no podrá haber especialistas en tratar hábitos de estudio, comprensión...</li> <li>- Siempre hemos puesto eso en el expediente -interviene un profesor.</li> <li>- Pero eso está poco realizado -le responde Pepe- Eso está poco operativizado.</li> <li>- Es que hay cosas que se hacen y no se utilizan -comenta otro profesor diferente.</li> <li>- Lo ideal es que en Septiembre -vuelve a coger la misma línea Pepe- tenga yo ya ese expediente, la plantilla, con foto y con sus dificultades. Tenerlo en Septiembre que hay tiempo para reunirse en...</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO I	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p>Diversidad → Desarrollo del currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En este esquema -comenta ahora una profesora- veo no reflejo del aula de PT (<i>Pedagogía Terapéutica</i>). No lo veo en este gráfico (<i>se refiere al que antes explicó</i>)</li> <li>- Es que hay niños -dice la orientadora- que pueden recibir apoyo con un informe mío y ella (<i>se refiere al profesorado de PT</i>) trabajar... David, yo quiero hablar. Quiero que quede en acta. Como ha dicho Pepe, en las medidas que ya tenemos tiene que haber unas medidas reflejadas en la programación. Y eso no lo estamos haciendo. Además de lo de Pepe, todo debe contemplarse en la Programación: los objetivos y contenidos, los mismos pero en metodología tengo que reflejarlo, las adaptaciones de aula. Que el profesor diga cómo lo va a hacer. Eso tiene que estar reflejado. Esa es mi urgencia. En el PAD (<i>Plan de Atención a la Diversidad</i>) tengo que tenerlo en cuenta. En cuanto a los alumnos con ACI (...) saben que orientación está dispuesto a ayudarle a los Departamentos...</li> <li>- El Departamento no elabora ACI -interviene Pepe.</li> <li>- Pero sí tiene la colaboración -continúa la orientadora-. El ACI no lo hace el Departamento. Sólo debe apuntar qué medidas va a adoptar ante los que tienen más dificultades. Pero otra cuestión es que en 3º y 4º a los tutores se les pasó un cuestionario para un análisis del contexto del PCC. Se ha vaciado y se han obtenido datos interesantes como el tipo de familia, repetidores, porcentaje que se aburre, si hay divorcios, factores influyentes... Hice una síntesis y lo iré retocando. Estos datos son válidos para saber el tipo de alumnos que tenemos (<i>en este momento presenta una fotocopia que pone a disposición de todos</i>). Todo esto incide. Se lo paso a los tutores para que ellos sepan que lo que dijeron tuvo su fruto...</li> <li>- De mis propuestas -dice ahora el director- la foto de los alumnos es un problema. Tiene movilidad al principio de curso el alumno... Creo que debe ser un reto tener por un lado el expediente y por otro un informe...</li> <li>- Dicen que está esa información -interviene otra vez la orientadora-... Hay áreas que no lo rellenan. Deben hacerlo todos...</li> <li>- ¡Que lo hagan todos! -contesta en tono de broma el director-</li> <li>- Eso, -contesta la orientadora- falta matemáticas...</li> </ul> <p>Ahora toma la palabra un profesor que hasta ahora no lo había hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propongo la forma de abordar la recuperación de áreas pendientes de la ESO. No sé la normativa. ¿Qué se le manda a hacer si tiene suspendida, por ejemplo, religión de un curso a otro? Estoy perdido. Quiero desde principio de curso que se sepa esto y que hay aun seguimiento</li> <li>- Eso ya se dijo. Eso es el Departamento quien lo establece -le responde la orientadora-</li> <li>- ¿Y el que aprueba 4º automáticamente aprueba 3º? -insiste el mismo profesor-</li> </ul> <p>Casi todos los profesores contestan a la vez: "Sí, eso es así"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eso hay que estar menos tiempo perdido -le responde el director-. Ya se dijo que si la nominación de la signatura es la misma y aprueba 4º lo tiene aprobado en 3º. Y si no hay igual denominación el Departamento arbitra la forma, por ejemplo, cada profesor que ponga unas pruebas. Y si no la recupera eso queda ahí. Luego se verá se titula a no. No existe recuperación de ninguna asignatura</li> </ul> <p>En este momento todos comienzan a levantarse. <i>Parece que la reunión ha terminado. Son las 15,15 h. y comenzó a las 13,10 h.</i></p>



**VI- II. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE  
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA DEL  
CENTRO II**

---

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p>Diversidad</p> <p>→</p> <p>Estructura Organizativa</p>	<p><i>La reunión se inicia con veinte minutos de atraso. Están todos los que deben excepto la orientadora</i></p> <p>Comienza el director informando de mi presencia en la reunión y del cambio que ha habido en la fecha del último claustro debido a la existencia de muchos profesores que irían a oposiciones y otros tantos a Tribunal de esas oposiciones. A continuación expresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay alguna propuesta de Criterios Pedagógicos? Si se va a hacer alguna ... Nadie contesta. El director retoma la palabra y empieza a leer datos sobre la matrícula del próximo curso y los grupos que habría. Entremedio advierte:</li> <li>- Esta información se ha elaborado con datos de pre-matrícula y con la información de que habrá COU y FBA (<i>Formación Básica de Adultos</i>)</li> </ul> <p>Continúa con esa lectura. Advierte también que tiene dudas sobre los grupos de Bachillerato que habrá y que hay una propuesta de equiparar la Enseñanza de Adultos con los Institutos. Si esto es así, según explica el director, se intentaría que el número de años fuese el mismo en estos dos ámbitos de enseñanza con lo que habría cambios en los grupos existentes pero avisa que hay todavía aspectos nada claros en esto. Nadie hace preguntas y él continúa ahora informando sobre cómo quedarían las optativas según una nueva normativa. Avisa que no todas se darían. Nombre el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) y comunica al profesorado que aunque todavía no le ha llegado respuesta oficial de Consejería, puede adelantar que no ha salido el apoyo en Matemáticas que se pidió (NOTA: éste consistía que cada profesor de matemáticas dé tres horas al grupo en su totalidad y en las otras dos (o más si es necesario) dé a los alumnos de ese mismo grupo que tenga dificultades, pero que sea como máximo a cinco alumnos. El resto de los compañeros estarían en las horas de optativas, religión, educación física... el claustro lo aprobó). Sobre el PAD también informa que no van a haber Grupos Flexibles en Lengua, por no ser área de calidad educativa, pero sí habrá Taller de Fomento y Diversificación Curricular. Asimismo no se sabe si se aprobaron las optativas de <i>Lógica para Secundaria y Expresión Corporal</i>. Un profesor levanta la mano y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿COU habrá?</li> <li>- Sí -dice el director-</li> <li>- ¿Por la mañana o por la noche?</li> </ul> <p>Director le da explicaciones detalladas de los grupos que quedarían de COU. Al terminar, retoma el tema de las optativas y comenta cuál es el criterio adoptado para mantener asignaturas optativas en los Centros. Otro profesor pregunta ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A los alumnos se les informó que hay COU por la mañana?</li> </ul> <p>El director da respuesta y otro profesor pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si le quedan tres a un alumno ¿puede ir a COU?</li> </ul> <p>Dirección le da respuesta positiva y le explica las normas relativas a esta situación. Al terminar, explica que no está claro lo de las "actividades de estudio" y que hay que hacer un Proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay que hacer un Proyecto, aunque otros años no se ha hecho . Recuerden que el equipo directivo decidió repartirlo entre varios Departamentos...</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>No hay preguntas sobre ese tema. Ahora explica el director que las optativas están hechas en función de la matrícula del alumno y que si algún Departamento lo quiere ver, puede hacerlo. Añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sería un rollo ir diciéndolo ahora</li> </ul> <p>Nadie hace preguntas. Una profesora y jefe de estudio hablan entre sí y se pasan información. Dirección está ahora diciendo que las optativas con siete u ocho alumnos están pendientes. Un profesor interrumpe y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por la noche no hay COU?</li> </ul> <p>Dirección le da la respuesta explicada. A continuación pasa una fotocopia a todos los representantes de Departamento con la distribución de horas y tutorías en función de los grupos existentes. Todos comienzan a mirar y a comentar entre sí. Un profesor formula la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la optativas de modalidad ¿qué número tienen que tener? Porque si uno quiere hacer ingeniería y está solo...</li> <li>- Que se vaya a otro Centro -contesta el director-</li> <li>- Hay que avisar a los alumnos y dejar esto bien claro -advierde otro profesor-</li> </ul> <p>Una profesora llama al director desde donde está sentada para preguntarle por la distribución de su asignatura. Dirección acude e interactúa con ella. Al final se concluye en que hay que hacer una corrección ante la información que le ha dado esta profesora. Ahora pregunta otra profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No entiendo lo de los números</li> <li>- En Música es cuatro de 3º y dos de 4º -contesta el director-</li> </ul> <p>En ese momento la jefe de estudio se dirige al sitio de esta profesora y le aclara su pregunta en privado. Surge otra pregunta sobre los grupos creados que atiende dirección desde cerca. El resto de los profesores están comentando entre ellos la distribución de sus asignaturas según la fotocopia entregada. Hay cuatro profesores que permanecen aislados y en silencio</p> <p>Ahora el director se dirige al grupo y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quería comentarles el tema de Diversificación. Puede traer modificaciones con respecto al último claustro</li> </ul> <p>En ese momento le da la palabra a una compañera y ésta comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como cogeré dirección el curso que viene, ya no puedo coger Diversificación y la coordinación de ámbito. Se lo dije a M<sup>a</sup>Jesús y en eso estamos...</li> </ul> <p>Esta profesora continúa explicando lo que se hará para que cojan su puesto en la coordinación. Una profesora hace de repente esta pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la junta de evaluación ¿hábitos y actitudes cómo?</li> <li>- El problema de esto es que hay unos criterios de Evaluación aprobados y hay que hacerlo en función de una propuesta que hizo un compañero (<i>consistía en hacerlo por ordenador</i>). Cada profesor debe tenerlo hecho y entregado en una fecha que se dijo, incluso hacerlo en fin de semana si es necesario. No se dijo en claustro pero sí se hizo una reunión, se puso un cartel y se dio fotocopia. Lo importante es que hagan once notas de hábitos de trabajo, uno por asignatura y ...</li> </ul> <p>El director continúa explicando las normas dadas para introducirlo en el ordenador. Les añade que deben recordar la normativa por la que si un alumno tiene aprobada una asignatura de continuidad de 4º, aprueba automáticamente 3º. Ahora comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos sabemos lo que tenemos que hacer. Es una decisión de todos. En la segunda evaluación ya hubo problemas y se dijo en Inspección. Luego ellos nos dicen lo que hay que hacer...</li> </ul> <p>Un profesor pregunta por un grupo de física y química. La jefe de estudios le</p>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO II	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>contesta acercándose hacia él. Director expresa ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre el tema de Criterios Pedagógicos -vuelve a decir por segunda vez- ¿alguien tiene una propuesta? ¿no hay nada?</li> </ul> <p>Los profesores comienzan a levantarse. La profesora que va a coger dirección el próximo año le dice al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerden que iban a pensar sobre lo hecho el año pasado</li> <li>- Si no está pasado -dice el director- comiencen a recordar algunas. Por ejemplo: horas primeras para las asignaturas difíciles, Tecnología dos horas seguidas, que en 3º y 4º dos asignaturas estuviesen juntas...</li> <li>- Pero dos horas de Tecnología sin haber material es un disparate -interviene un profesor de primer ciclo-</li> <li>- Pues eso hay que tenerlo en cuenta -responde el director- Y el tema de optativas que no hubiese dos horas seguidas para así no evitar coordinación con horas del profesor de la tarde. Y yo comento que el plan de optativas sea de alumnos y no de Departamentos...</li> </ul> <p><i>Casi todos los profesores se han ido ya. Quedan dos o tres comentando estos temas pero sin llegarse a ningún acuerdo. Se cierra la sesión a los dos minutos de haberse ido la mayoría</i></p>

**VI- III. REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE  
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA DEL  
CENTRO III**

---



REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p><i>La reunión comienza a las 10,00 a pesar de estar anunciada a las 9,00 h, debido a que muchos de los profesores participantes están entregando las notas en ese horario. En este momento hay 10 miembros. El Director comienza a dar una fotocopia (que se adjunta en anexo)</i></p> <p>Conforme está cogiendo cada profesor una fotocopia, el director comunica que todavía faltan cinco compañeros y comenta la solicitud hecha por el observador de estar presente en la reunión. Un profesor dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo sí estoy de acuerdo</li> </ul> <p>El resto calla y la reunión sigue su marcha comentando el director que la fotocopia es un extracto de lo tratado en la CCP y que se pondrá en la sala de profesores. Añade que las conclusiones están en los PCC sobre todo el de Bachillerato, con todas las decisiones que se tomaron sobre esta etapa. Mientras comenta esto el director, hay absoluto silencio en la sala. Ahora está diciendo que conviene recoger sugerencias para ponerlas en práctica el próximo curso, en base a la memoria que se ha hecho primero. Nadie habla. El profesorado está leyendo la fotocopia individualmente.</p> <p>Pasados unos minutos una profesora interviene y dice que se hagan en la CCP pequeños grupos de trabajo, comisiones para aportar más cosas. El director le da una respuesta afirmativa y añade que ya se han hecho temas genéricos y que ahora en temas puntuales mejor trabajar en comisiones. Añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- He observado desconocimiento del PCC en la etapa por parte del profesorado. Esto se favorecería con mesas de debate en la CCP. Si no se han hecho comisiones ahora es porque se han abordado temas globales ...</li> </ul> <p>Dirección calla unos instantes y comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si nadie quiere añadir nada a la memoria, se pasa al siguiente punto</li> </ul> <p>Al no haber intervenciones entre los asistentes, dirección continúa hablando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para el próximo curso está la propuesta de formar comisiones que es lo que se acaba de decir...</li> </ul> <p>En este momento un profesor expresa que quiere solicitar por escrito los itinerarios, lo que pasa con el que repite COU. Se ha llamado a Inspección y ellos no saben. También dice que el contenido de las reuniones debe llevar un orden del día de antemano y así:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...La gente que va luego a coordinar que procuren ajustarse a ese orden del día y así no nos alargamos, que a veces en las reuniones lo que se discute es el Sistema Educativo y eso no lleva a nada</li> </ul> <p>El mismo profesor dice también que las líneas a tratar en la CCP y en la coordinación de ámbito deben estar claras. Dirección le responde que se pueden poner grandes temas, como por ejemplo, la atención a la diversidad y que él busca que se traten grandes temas puntuales, que el PCC está ya hecho.</p> <p>Un profesor interviene y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sería bueno en los diferentes currículos y programaciones ver temas coincidentes</li> </ul> <p>Sin hacer comentario a esa propuesta, el director contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como pensaba que iban a haber pocas propuestas, me he molestado en apuntar algunas</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
	<p>En este instante el director saca una segunda fotocopia que entrega a los asistentes. Lleva el título de "Propuestas" (<i>ver hoja adjunta</i>). Cuando ya la tienen todos los asistentes, inicia este comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre el PCC habrá un horario específico para tratar este tema. La idea es que todo se debata para que se aclaren todos, como por ejemplo, la discrepancia en criterios de evaluación y calificación</li> </ul> <p>Un profesor alega sobre eso que hay que tener en cuenta las asignaturas. Dirección le contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, pero aún en materias iguales el alumnado se queja</li> </ul> <p>Dirección continúa citando otros temas a discutir como serían las medidas de atención a la diversidad o el plan de acción tutorial, en definitiva, conocer las cosas y aplicarlas. Ahora le pregunta al grupo de profesores que por qué no hablan, que si están todos de acuerdo. Hay un silencio por respuesta y dirección continúa explicando la fotocopia que entregó.</p> <p>Comenta ahora que las programaciones deberían recoger lo que se va a hacer realmente. Un profesor le contesta que se deben tener en cuenta los objetivos de la etapa y no sólo los de área. Dirección añade que hay profesores que no tienen idea de la programación de área. Ahora interviene una profesora y explica que las Técnicas de Estudio no se están abordando bien. Dirección responde que sería bueno reunirse dos horitas con el profesorado y tratar estos temas.</p> <p>Al hacer referencia al siguiente punto de la fotocopia, dirección expone que los contenidos deben procurar que no se solapen y que no se pongan 10 temas si no se van a trabajar sino 4 o 5. Al llegar al punto de metodología, recuerda a los asistentes que eso ya se vio y se debatió y que sería importante y prioritario para trabajar, una metodología unificada. Dice que él sabe que eso se hace pero que se debe perfilar mejor, que no hayan cambios bruscos en metodologías y que si, por ejemplo, se decide no mandar deberes que se que se extienda a primer ciclo también. Añade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si todos trabajamos en grupo que lo hagan todos</li> </ul> <p>Pregunta si están todos de acuerdo. Interviene un profesor para decir que no está de acuerdo en hacer las cosas siempre todos igual. Dirección contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí hay libertad de cátedra, este centro no impone sino que hace lo que dice un Departamento</li> <li>- No estoy de acuerdo con que todo se departamentalice —contesta el profesor anterior- La cuestión es llegar y no cómo se ha hecho. Si hay decisiones de mayoría ¿qué pasa si uno discrepa?</li> <li>- Lee el PCC —responde el director-</li> <li>- Tanta departamentalización le quita encanto a ser profesor</li> <li>- Es al contrario; eso sólo lo podrías hacer si dieras clase a un grupo fuera del instituto</li> <li>- Lo importante es que sepan derivadas —dice el mismo profesor- Al menos eso es lo que yo pienso</li> <li>- También hay que pensar que hay diferentes formas de trabajar derivadas y en eso hay que ponernos de acuerdo. Pero eso no es una imposición...</li> <li>- Tanta unificación no me gusta</li> <li>- La hipocresía, no. Que estemos debatiendo durante todo el curso y que luego una minoría pase de ello...</li> <li>- No sé porqué dices eso —le contesta el profesor-</li> <li>- No es imponer sino ponernos de acuerdo</li> <li>- ¡No afinemos tanto! ... Eso le puede gustar a una mayoría y no a una minoría...</li> </ul>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad</i></p> <p>→</p> <p><i>Alumnos</i></p>	<p>Comienza ahora a intervenir otro segundo profesor y apoya en su discurso lo expuesto por dirección. Éste último interviene de nuevo y exclama que las decisiones que hay que tomar son metodológicas, quizá no muy concretas, pero que hay que hacerlas. Terminada esta idea se dirige al grupo de asistentes y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quiere decir alguien algo más?</li> </ul> <p>Una profesora toma la palabra y comienza a hablar sobre cuándo se entregan las programaciones. Dirección responde que este año tenían que haberse tirado muchas programaciones. La profesora contesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Tanto como eso!... En todo caso modificarlas pero no tanto como borrar. Yo siempre pongo un escalón más alto en la programación</li> </ul> <p>El profesor que antes estableció el largo diálogo con el director, interviene también y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay que dar el programa oficial... Si está hecho es para que se dé con alumnos normales (...). No es fácil ajustar programaciones porque hay que tener también en cuenta que hay asignaturas nuevas. Llevo tres años de ESO y las asignaturas se han cambiado siempre con las programaciones</li> </ul> <p>Dirección añade que quiere en las programaciones: temas que se van a impartir, criterios de evaluación claros para corregir y criterios de calificación. Y que luego si quieren, modifiquen. Un profesor toma la palabra y comenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- También el alumnado tiene que saber lo que se les va a pedir</li> <li>- No lo saben porque no quieren saberlo -contesta un profesor-</li> <li>- No es así -explica otra profesora- Yo en COU les dicté todo y ellos seguían preguntando</li> <li>- Eso no lo hacen todos -le responde el profesor-</li> </ul> <p>Dirección puntualiza que todo eso se va a poner en tres tablonas. Ahora un profesor (el que dialogó tanto antes con dirección) interviene y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo llega a un Instituto un alumno que no sabe multiplicar y dividir?</li> <li>- Más preocupante es que los profesores lleguen a dar un área y que no sepan dar la materia -le responde el director-</li> <li>- ¿Y de quién es la culpa de que el chico no sepa?</li> <li>- Nuestra -contesta de nuevo dirección- (...)</li> </ul> <p><i>(Se continúan los comentarios unos minutos más pero se hacen imperceptibles para registro. Se propone un descanso para tomar café. Todos salen)</i></p>
<p><i>Diversidad</i></p> <p>→</p> <p><i>Estructura Organizativa</i></p>	<p>Vuelven a la sala. Comienzan (sin mucho orden de intervenciones) a hablar de nuevo de las programaciones. Un profesor dice que deberían ser prácticas. El jefe de estudio les advierte que no están poniendo los objetivos mínimos. Otro profesor recuerda que eso perjudica a los alumnos cuando lo ven y eso fomenta el ir a lo mínimo. El profesor que dialogó antes tanto con dirección plantea qué hacer con el que suspende y promociona. Pregunta a todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se entiende eso matemáticamente?</li> </ul> <p>El jefe de estudio les contesta que eso es la atención a la diversidad. Un profesor da su opinión afirmando que se debería hablar con esos alumnos para que se pusieran un profesor particular. Otro compañero le responde que eso no pueden hacerlo algunos. <i>(Todos hablan a la vez)</i></p> <p>Dirección toma la palabra y recuerda nuevamente el tema de la programación y la necesidad de informar sobre los criterios. Añade que sería conveniente realizar una ficha (...) Enseña una hecha a los asistentes. Recuerda que es necesaria en los alumnos de 3º para cuando pasan y comienzan 4º, ya que así se sabe por dónde van. El profesor que más ha intervenido vuelve a decir:</p>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO III	
CATEGORIZACIÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN
<p><i>Diversidad</i></p> <p>→</p> <p><i>Estructura Organizativa</i></p>	<p>- Rellenar esa ficha te vuelve loco... ¡con la cantidad de alumnos que tengo!</p> <p>- Díselo -contesta dirección sonriendo irónicamente- a Montse (<i>es una profesora</i>) que tiene ocho grupos de 30 cada uno</p> <p>Ahora dirección interroga al profesorado por si tienen alguna propuesta más. Un profesor pregunta por la ficha de Bachillerato y si se tendrá también que hacer. Hablan entre ellos (...)</p> <p>Dirección comenta a continuación que lo que está en la fotocopia son cuestiones generalistas y que cuando se sienten a hacerlo habrá que tener en cuenta lo que se ha hecho y lo que debería hacerse. Alude que espera que no haya problemas de horario para estar el Equipo Directivo en las reuniones (...) Dirección está explicando los problemas existentes por coincidencias, por ejemplo, en los grupos flexibles. Un profesor interviene y pide que haya coincidencia de una hora para coordinarse los que dan estudio. Se aborda el tema del horario de las optativas (...) (<i>Parece ser que en este curso ha habido un grupo que no era muy bueno y que coincidía con los que iban a Taller de Fomento en matemáticas pendientes, debido a que habían elegido determinadas optativas</i>). Un profesor dice:</p> <p>- Era horrible cuando tenías que ir a ese curso, era como ir a un campo de concentración</p> <p>Dirección le dice a los asistentes que eso podía ser un criterio para organizar los grupos en Septiembre: procurar que no sean tan homogéneos. También les dice que no deben ser rígidos y que se puedan cambiar. Un profesor plantea que por qué los alumnos cogen más Ciencias Sociales. Dirección, en tono jocoso, dice que será porque los profesores de matemáticas son muy feos, que se deberían cambiar un poco y venir en tanga. Todos ríen</p> <p>Ahora Dirección comenta las medidas de Acción Tutorial. Les dice que ya todo eso fue recogido. Recuerda que se ha hecho una propuesta de que el APA va a organizar grupos de Técnicas de Estudio para trabajar por las tardes con los chicos que lo necesiten. Añade que el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) propuesto por este Centro no se aprobó a nivel general pero que el Centro tiene autonomía para hacerlo como quiera siempre y cuando el padre esté atendido (<i>en la propuesta del PAT parece ser que se decía atender en tutorías a los padres por la mañana</i>). Dirección indica qué padres vienen y cuáles no, cómo hacer para citarse con ellos y lo que se va a hacer. Agrega que hay que intentar ser prácticos y que se pueda hablar no sólo con el tutor ya que, si a veces éste es de dibujo, no le puede decir al padre el problema real que tiene el chico en matemáticas. También comenta que lo ideal es poner dos horas para padres y no una: por la tarde a concertar y por la mañana a fijar</p> <p>A continuación comenta dirección que se vaya haciendo una lista con los alumnos y sus problemas, que lo haga también primer ciclo. Que se pongan problemas de actitud o de lo que sea.</p> <p>Ahora lee textualmente lo que dice en la fotocopia entregada. Al concluir pregunta si hay alguna propuesta. Un profesor comenta si se está dando la importancia que tiene a las nuevas tecnologías y lo que suponen. Director aclara que se va a quitar optativa para poner segundo idioma obligado y otra sobre "Sociedad Informática", que trataría sobre la sociedad y la ética de las páginas web. Todo el profesorado arranca a hablar entre ellos sobre el tema. No guardan turno de palabras y el tono es espontáneo y jocoso. Un profesor alega que en la biblioteca debería haber un ordenador conectado a Internet.</p> <p>De repente un profesor se va ya. Otro saca ahora el tema del libro de texto, explicando que sólo tiene una editorial para Física y Química. Un compañero le responde que diga que no hay libro pero que propone ese. Entre todos</p>

REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.) DEL CENTRO III	
<i>CATEGORIZACIÓN</i>	<i>TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN</i>
	<p>comienzan a hablar sobre las normativas relacionadas con el libro de texto. Director interviene y recuerda que en los Grupos Flexibles tienen que dar contenidos del curso anterior aunque los objetivos del curso éste, por lo que deben tenerlo en cuenta cuando pidan un libro.</p> <p>Todos empiezan a levantarse. La reunión se da por terminada</p>

# ANEXO VII - DIARIO DE CAMPO

# DIARIO DE CAMPO

---

### *Lunes 8 de octubre*

Comienza la visita a Centros para solicitar la participación en el Proyecto. Se acompaña de fotocopia resumen y se advierte que en la UPLGC este Proyecto dará lugar a la formalización de una tesis doctoral. Lo dejo en Dirección entregándose al director en unos casos y al jefe de estudio o a la orientadora en otros.

### *Centro I*

- Primer contacto con Jefa de Estudio que recoge el programa y me emplaza a la siguiente semana (8 de Octubre de 1999)

- Segundo contacto con la Orientadora, a través de Jefatura de Estudio. Se explica el programa. Buena receptividad. Se emplaza a la próxima semana en que se comentará el tema a Dirección y resto del Departamento de Orientación (15 de Octubre)

- Tercer contacto, telefónico, que avisa que en dirección y departamento no hay inconveniente. Se avisa que debe enviarse información a las reuniones de nivel. (21 de Octubre)

- Cuarto contacto, también telefónico, en que se da una respuesta afirmativa para la aplicación del proyecto de investigación (miércoles 27 Octubre). Se queda el miércoles 17 de Noviembre tener entrevista con jefe de estudio

- Miércoles 17 de Diciembre se realiza la entrevista a orientadora y director, porque con jefe de estudio surgen problemas de horario de última hora. Pido si algún profesor querrá también ser entrevistado. Al azar se elige uno de la lista que posee el director para realizarle una entrevista. Quedo en llamar para concretar fecha con este profesor

- Jueves 18, llamo dirección asunto profesor. El director está en clase y luego tendrá una reunión. Quedo en llamar al día siguiente

- Llamada el martes 23. Confirmando entrevista profesor para el jueves 25 a las 11 h.

- Jueves 25 realizo la entrevista con una profesora. Muy buena receptividad

- 13 de Enero: Le dejo a la jefe de estudio los cuestionarios. Quedo en llamar la semana siguiente

- Acudo el jueves 20 pero no localizo ni a jefe de estudio ni a orientadora para que me den cuestionarios. Me dice una profesora que sería conveniente que viniera en horas del recreo

- Llamo por teléfono lunes 24 a jefe de estudio y me dice que sólo le han dado tres cuestionarios y que el profesorado está cansado de cuestionarios. Dice que uno parecido se le pasó hace unos dos años. Le digo que, no obstante, le volveré a llamar a ver qué se puede hacer

- Acudo el jueves 3 de Febrero en la hora del recreo y me dice la jefe de estudio que no le han dado ninguno, sólo tiene tres. Le contesto que será una pena que tengamos que parar la investigación en este instituto teniendo el renombre que tiene. Le pregunto si me autorizaría que yo fuera a la sala de profesores personalmente y así los abordaría directamente. Me contesta que le resulta una idea poco adecuada y nada bien recibida por el profesorado y que puede ser intimidatoria pero que no obstante que se lo diga al director. Sobre la marcha lo localizo y se lo digo. Me dice que no hay problema ninguno y que comience con las dos profesoras que hay en el pasillo. Lo hago así y también acudo a la sala de profesores. Los profesores comentan que no tenían nada.

- Acudo el viernes 4 nuevamente en la hora del recreo. Abordo a varios profesores. Uno sólo me da ya el cuestionario de ayer. Veo pasar muchas personas por los pasillos pero no me atrevo a dirigirme a ellas porque no sé si son padres, profesores, alumnos de COU o el personal no docente del Instituto. Se me ocurre ponerme en la puerta de los baños del profesorado. Es evidente que todo el que allí entre (o mejor, del que allí salga) es un profesor. Con este criterio les voy abordando en el momento de salir. Consigo rescatar cuatro cuestionarios más. Un profesor me ve y se sorprende de cómo tengo que solicitar la información, le parece mentira. Ninguno me dice que ya tenía el cuestionario anteriormente. Sino que soy yo la que se lo entrego sobre la marcha. Me hace pensar que la jefe de estudio no entregó nada. Una profesora me dice que no tenga problemas de hacerlo así porque está investigación fue autorizada por el claustro a que se realizara. Hablo con el director para quedar a hacer otra entrevista. Quedo con él el miércoles 9.



- Vuelvo el lunes 7 a la hora del recreo. Continúo dando cuestionarios. Me miran algunos profesores con cara sorprendida. Al darlo a un profesor de filosofía me da su opinión sobre el tema. Lo anoto en las opiniones del profesorado del Centro

- A las nueve del miércoles 9 llego al centro. Mientras espero al director, hablo con la orientadora. Comentamos lo difícil de pasar el cuestionario y que hay profesores que me están percibiendo como "intrusa", alguno dice que si yo lo que quiero es quedarme allí a trabajar. El director me hace esperar tres cuartos de hora en el pasillo de pie porque está con la inspectora. Cuando terminan van a tomar café mientras yo continúo al lado de ellos, en el pasillo, esperando. Al recibirme lo hace con buena receptividad pero se me estropea el cassette y tengo que interrumpir la entrevista. Le comento la observación de aula. Piensa que no habrá problemas y quedo para el lunes o miércoles siguiente.

- Acudo el lunes a las 9 h. Espero en el pasillo, mientras el director me está viendo, unos diez minutos. Encuentro a la orientadora y me dice que me ha enviado unos cuestionarios más. Me dice que puedo asistir a la reunión que tienen luego con los alumnos de prácticas del CCP que empiezan hoy. Falta todavía una hora cuando se me dice eso. Le pregunto que si quiere que le eche una mano en algo (carpetas, fotocopias....) Me dice que no hace falta. Paso al pasillo y paso allí la hora entera de pie. Nadie me dice nada. El director pasa por delante mía varias veces, acude a la cafetería (que está al lado del pasillo) con otros compañeros... Nadie me dice nada. A las 12h. me dice el director que pase ya a la biblioteca donde será la reunión. He tomado notas en el diario de situaciones críticas de lo que allí se dice. La reunión la tutoriza un profesor que parece muy competente (muy al día, buen vocabulario LOGSE, transmite entusiasmo, con visión optimista de la enseñanza...) que según información ha formado parte del CEP, ha estado como asesor de la Consejería y por lo que dice (ver notas) parece ser muy LOGSE. Da la impresión que el Director me invita a ver aquello de lo que siente orgulloso. A los alumnos les ha entregado una revista del Instituto del año 95 donde se habla de las excelencias del Instituto a lo largo de la historia... ¿pero ahora? Me dice también que puedo ir al aula de este profesor. ¿Quiere dar una imagen?

- Lunes 21 de Febrero. Acudo con el pretexto de dar a dirección la ficha del centro. Después de esperar en el pasillo unos 10 minutos paso y la entrego. Me comenta que puedo extraer los datos yo de la PGA y que los fotocopie. Le pido permiso para ponerme en la sala de profesores a extraer de ese documento los datos necesarios y así no fotocopiar. Me dice que no hay problema. Antes quedamos en un nuevo contacto para concretar las aulas a observar. En la sala de profesores conecto con la gente sin problemas. No son demasiadas las que hay pero con la excusa de preguntar datos de la PGA hago preguntas y una profesora me contesta muy amablemente. Conecto con una compañera de universidad que me había visto varias veces en el pasillo y no me había dicho nunca nada. Ahora ya por fin hablamos. Pregunto por los ICO. Algunos me los entregan. Conecto con Paco Castellano (el de la charla del CCP) y tengo una conversación sobre lo que hace él. Me da la dirección de internet en donde tiene un trabajo sobre estrategias de enseñanza en el aula para atender a la diversidad. Interrumpo la conversación porque se me hace tarde a mí. Quedo en volver

- Lunes 28 de Febrero, vuelvo cuando está terminando el recreo. Pregunto por dirección y muy amablemente una profesora me ayuda a buscarlo. Al final me dice la jefa de estudio que no está y que fue a una reunión con inspección. Quedo en llamarlo al día siguiente

- Martes 29 de Febrero vuelvo a llamar por teléfono varias veces. A la tercera consigo localizar al director. Me dice que está ultimando las clases a las que podré acceder. Me dice que vaya el jueves a las 12 a hablar con él

- Jueves 2 de Marzo acudo a la clase que termina el director. Bajamos al despacho y muy amablemente despliega el horario en el que puedo ir. Será el viernes 17 desde las 8 de la mañana. Hay dos profesores que cree que también accederán en ese mismo grupo. Por lo pronto se confirma el de Naturales, Inglés y Matemáticas. Cuando me vio Paco me dio rápido (lo tenía preparado en su casillero) una fotocopia con el proyecto de él que me comentó el otro día.

- Viernes 17 de Marzo a las 8 de la mañana: se han comenzado a hacer las observaciones de las aulas de este centro.

## *Centro II*

- 8 de Octubre. Primer contacto personal con la jefa de estudio. Se le entrega el Proyecto. Se me convoca la siguiente semana cuando lo pase a la Orientadora y ella a su vez conecte con el profesorado

- 18 de Octubre. Segundo contacto personal con Orientadora. Ella afirma que no tiene problema (ha sido alumna mía) pero piensa que el profesorado tendrá cierta desconfianza. Se me pide una llamada telefónica el día 29 de Octubre
- Tercer contacto, telefónico el 2 de Noviembre. Se me pide asistir sobre la marcha al Claustro que tienen esta tarde para exponerlo. Advierto que en esa franja horaria yo tengo clase y que si puede comentarlo ella. La respuesta es firme: si yo voy se comenta, de lo contrario se quita de la orden del día
- Acudo al claustro. El director se presenta con amabilidad. Se me introduce en el primer punto del claustro. Intervengo durante unos 10 minutos. El profesorado hace algunas preguntas tipo: "¿Qué ocurre con los que nos vamos el año que viene?" "La observación no puede modificar lo observado"? Pero son preguntas sin rechazo. Al concluir, la orientadora me dice que llame al día siguiente pero que no es bueno que sólo pregunte por ella, sino que debo hacer extensiva la negociación del tema con el equipo directivo
- Llamo al día siguiente al director (3 de Noviembre) en repetidas ocasiones pero sin éxito a pesar de dejar el recado. No me responde en todo el día
- Vuelvo a llamar desde las 8 de la mañana el jueves 4 de Noviembre y pregunto por el director. Se disculpa por no llamar ayer él, y me confirma que se acepta el Proyecto aunque se van a reunir para ver qué grupo permitirá la observación de aula. Quedo para la entrevista el viernes 12 de Noviembre a las 11 h.
- Acudo el viernes. El director no me puede recibir y charlo con la orientadora. Quedo con el director para el martes 16 a las 11,30
- Martes 16 realizo entrevista con dirección. Muy buena receptividad. Me quedan algunas preguntas por terminar. Le solicité entrevistar a algún profesor de su Centro. Se elige uno al azar para realizar entrevista. Quedo en llamar para concretar fecha
- Jueves 18 contacto telefónico para concretar entrevista con profesor. El director no se puede poner y me avisan que ese profesor está de baja. Me piden el teléfono y dicen que el director me llamará
- Llamo el martes 23 y me dice el director que ya está incorporado el profesor elegido. Que hablará con él para concretar fecha entrevista.
- Llamo el Jueves 25. Confirmando entrevista para el miércoles 1 de Diciembre a las 10 h.
- El 1 de diciembre se realiza la entrevista con el profesor. Buena receptividad
- 12 de Enero. Acudo a dejar los cuestionarios. El director y jefe de estudios están reunidos y les dejo una nota con las fotocopias. Advierto que les llamaré
- Miércoles 19 acudo y me dice el director que los dará en un claustro que tendrá el martes 25. Que le llame
- Martes 1 de Febrero le llamo. Me dice que tiene unos cuantos y quedo con él el martes 8 para completar la entrevista con él ya que no la habíamos concluido
- Llego puntual el martes y me recibe muy bien. Tenemos la entrevista. Me dice que no tiene muchos cuestionarios y que le dé una semana más. Le comento la observación. Me dice que se lo dirá al profesorado. Quedo en volver
- Llamo el martes 15 y hablo con el director. Le pregunto cuándo puedo ir. Me dice que ese día está muy ocupado. Quedamos el viernes
- Acudo el viernes 18 a las 9. Espero 15 minutos al director porque está reunido con unos padres. A continuación me recibe muy bien. Le doy la ficha del centro. Me pregunta qué son los asesores externos. Me da los ICO que tiene. Hablamos de la observación de aula. Me dice que 4º A se comprometió a ser observada. Le pregunto cómo es ese grupo. Me dice que el peor es el 4º C que si yo quiero puedo también observar. Quedo en llamar el siguiente miércoles para cerrar este tema. Podrían empezar las observaciones en la semana siguiente al carnaval
- Miércoles 23 acudo a la 1h. Acaba de salir de una reunión de CCP en donde han trabajado, entre otras, las medidas de atención a la diversidad a solicitar para el año que viene. Me recibe muy bien. Me da la ficha del centro. Me dice que va a hacer un cartel con un profesor rotulista para recordar el ICO al profesorado. Me da las horas disponibles del tutor de un 4º para que le explique la finalidad de la observación y me dice que será este profesor el que conecte con el resto de los profesores del equipo y así concretar fecha de observación. Me dice que me conoce. Ha descubierto que es pariente mío. Yo tampoco lo sabía
- Acudo el lunes 28 que es cuando he quedado con el tutor de un 4º. Me hace esperar unos 10 minutos. Me recibe en la biblioteca y con mala gana me dice que, aunque él se comprometió a que se realizara la observación, que no quiere ahora porque se va a presentar a oposiciones y no está en su mejor forma. Me dice que eso le corresponde a los funcionarios de carrera. Me hace una crítica abierta del profesorado y dice que parece mentira que si ellos son los que se quejan cómo ahora no dejan que entren en su aula, como si eso fuera

un santuario. Se levanta, mientras yo todavía estoy sentada, y me dice que tiene que ponerse a estudiar (faltan 10 minutos para el recreo). Le pido que se lo comunique al profesorado de su equipo educativo y me dice que lo hará pero que lo ve con poco éxito. Se lo trasmito al director y me dice que eso no puede ser porque el claustro se comprometió. Que en su momento se pudo decir sí o no. Si se dijo no habrá que seguir adelante. Quedo en llamarle al día siguiente a las 10.

- Llamo el martes 1 de Marzo. Me dice que lo planteará en la reunión de equipo. Que le llame al día siguiente

- Llamo el miércoles y me dice que se lo planteó al grupo de Alfredo que fue el profesor de inglés que yo entrevisté. Que le llame el viernes

- El viernes me dice que vaya el siguiente viernes a las 11 para hablar con Alfredo.

- 11 de Marzo. Tengo otro encuentro con este profesor. Me da mucha información que anoto en el registro de opiniones de este Centro. Parece que se cierra el acuerdo y el calendario de observaciones de este Instituto. Este mismo día varios profesores de primer ciclo se ofrecen voluntarios a la observación

14 de Marzo: comienza a registrarse las observaciones de aula de este Centro.

### *Centro III*

- Primer contacto personal con dirección (8 de Octubre de 1999). Se explica proyecto y se emplaza a la siguiente semana en que supone lo habrá comentado con el resto del claustro. Cierta apariencia de escepticismo hacia lo que se va a hacer ("el año pasado el profesorado participó en una proyecto de formación sobre el mismo tema...")

- Segundo contacto, presencial, en que se asiste a una reunión de ámbito y les vuelvo a explicar el Proyecto. El profesorado hace preguntas tipo "harán la investigación y después adiós muy buenas" "qué interés tiene la universidad en estos temas, cómo atiende ella a la diversidad..." Sin recibir respuesta, concluyo mi intervención y me voy (15 de Octubre)

- 18 de Octubre. Tercer contacto, telefónico, en donde se me confirma la participación en el Proyecto. El director se ofrece al primer contacto los miércoles de a partir de las 11

- Miércoles 3 de Noviembre acudo a una entrevista personal con el director. Se utiliza grabadora. No se ponen inconvenientes de ningún tipo. Receptividad positiva. La entrevista dura casi una hora. Quedo en volver el miércoles 10 para recoger documentos que me fotocopiará. Se continúa con una charla informal en cafetería

- Acudo el miércoles 10 de Noviembre y recojo documentos. Le solicito el poder entrevistar a un profesor cualquiera de su Centro. Se elige uno al azar. Sobre la marcha, este mismo día habla con él y delante mía se cierra una fecha para entrevistarle. Será el próximo viernes

- Viernes 12 de Noviembre. Le llevo los cuestionarios a dirección. Me pregunta si necesito otra cosa. Le digo que ya vendré. Entrevisto al profesor. Excelente receptividad

- Miércoles 19 Noviembre. Vuelvo y me dice que tiene todavía pocos cuestionarios.

- Llamada telefónica el martes 1 para pedirle nueva entrevista a director. Quedo sin problemas el Miércoles 2 de Diciembre

- Miércoles 2 termino la entrevista. Muy buena receptividad. Me llevo 20 cuestionarios. Reparto y recuerdo junto con el director el cuestionario a otros compañero que están en sala profesores, pasillos... Quedo en llamar y comento posibilidad de observación de aula Me dice que lo tratará en reunión del 15 y 16 del equipo directivo

- Miércoles 9 de Diciembre. Le llevo a dirección la ficha del instituto. Recuerdo la observación y recojo algún cuestionario más

- Martes 15 llamo por teléfono pero no está. Pregunto si estará el director el viernes y me dicen que sí. Les digo que le digan que iré ese día. Me informan de sus horas libres.

- El jueves 17 recibo un mensaje del Director en la Universidad que me dice que no va a estar el viernes en el Instituto

- miércoles 23 de febrero de 2000 acudo para recoger ficha y fijar calendario observación. Me dice que con la huelga de profesores interinos no pudo plantear la situación ante el equipo educativo. Me da la ficha rellena. Quedamos en que le llamo el viernes. Al llegar me pidieron que fuera directamente a la cafetería. Allí conecto rápidamente con otros compañeros. Se hacen varios comentarios que a la salida anoto rápidamente

- Llamo el lunes 28 de febrero y no está el director. Está en una reunión. Aviso que llamaré mañana. Me dicen que se lo dirán

- Llamo el miércoles 1 de marzo y le recuerdo si ya concretó el horario de observación. Me dice que está en ello. Le digo por teléfono lo importante que puede ser. Le expongo argumentos de los que luego me arrepiento por si habré sido muy agresiva en la justificación
- Vuelvo a llamar el viernes y le pregunto lo mismo. Me dice que ya tiene un grupo de profesores que han aceptado entre los que se incluye él. Quedamos en que me lo manda por fax el horario en la semana siguiente. No obstante yo le digo que se lo recordaré el lunes ya que es carnaval y se le puede olvidar
- Recibo el fax el 4 de Marzo sin necesidad de recordárselo. Tengo ya el calendario de observación de las aulas de este centro
- 30 de Marzo a las 8 de la mañana: comienzo las observaciones de aula de este centro.

### *Centro IV*

- Después del trabajo de año pasado con ellos (de total receptividad y colaboración) se solicita continuar en los términos actuales. En contacto telefónico se me pide, por parte del jefe de estudio, un esquema del proyecto para llevarlo al profesorado (8 de octubre)
- 15 de Octubre. Se lleva personalmente y se le deja en mano al jefe de estudio quien amablemente se ofrece a ejercer de intermediario directo en todo el proceso de investigación que se vaya a realizar. Se emplaza a un contacto telefónico cuando haya respuesta
- Tercer contacto telefónico donde se me avisa de una baja por enfermedad del jefe de estudio (18 de Octubre)
- Cuarto contacto telefónico con la misma respuesta anterior (22 de Octubre)
- 25 de Octubre. Quinto contacto telefónico en donde ya me informa que se ha comunicado la petición de realizar el proyecto de investigación y que él piensa que no habrá problemas aunque un profesor aislado ha comentado que no se ha enterado del resultado del año pasado, situación que teme que vuelva a pasar. Yo contesto que recuerde que yo entregué y expliqué en una reunión al equipo directivo todos los resultados con detalles y conclusiones, dejando documentación impresa. El lo confirma y me pide que le vuelva a llamar el 28 de Octubre. Piensa que no habrá problema
- Llamada telefónica el 2 de Noviembre en repetidas ocasiones sin éxito.
- Siguiendo llamada el miércoles 3 de Noviembre. Jefe de estudio me dice que vuelva a llamar el 10 porque vuelven a pasarlo a otra reunión aunque piensa que no habrá problemas
- Llamada el viernes 12. Me comenta que no pudo plantearlo en la reunión porque el orden del día se alargó mucho. Comenta que sería mejor que lo plantease yo en una próxima reunión de CCP. Quedo el miércoles 24 a las 10 h.
- Asisto a la reunión del CCP. Buena receptividad del equipo directivo pero el profesorado argumenta que deben consultarlo con miembros del departamento. Hasta la semana siguiente no hay respuesta. Quedo en llamar al jefe de estudio para confirmar o que él me llamaría
- 29 de noviembre llamo al jefe de estudio y no está. Nuevamente está de baja
- 11 de Enero: el jefe de estudios no me ha llamado desde el último contacto. Decido abandonar el Centro. Antes llamo por última vez y hablo con jefe de estudio para decirle que entiendo que haya podido haber algún problema entre el profesorado para aceptar participar en la investigación. Me contesta que en absoluto, que puedo empezar y que si no me llamó fue porque el faltó varios días por cuestiones familiares.
- 12 de Enero: Le dejó los cuestionarios al jefe de estudio y quedamos en llamar la semana siguiente para concertar entrevista
- Jueves 20 acudo y me dice que hay pocos cuestionarios. Quedo con director para entrevista el viernes 21 de Enero a las 9
- Viernes 21 de Enero. Comienzo la entrevistar al director. El ambiente se percibe acelerado. Se me avisa que no dispongo de mucho tiempo, aunque la amabilidad está presente. Me entero que el equipo directivo va a cambiar durante este curso. Solicito al director la posibilidad de entrevistar a un profesor del claustro. Se procede sin problema como en los institutos anteriores. Queda en llamarme jefe de estudio para decirme la hora en que la profesora elegida me recibe
- Según me dejó en un recado telefónico, acudo el jueves 27 y realizo entrevista. Muy buena receptividad.
- Lunes 31 de Enero. Voy al Centro y pregunto por los cuestionarios. Me dice que hay muy pocos. Quedo en volver. Espero por jefe de estudio pero no lo veo

- Martes 15 de Febrero llamo al instituto y pregunto por jefe de estudio. Me dicen que está de baja. ¿Qué hago? ¿Continúo con este instituto? No hay ningún nuevo cuestionario cumplimentado. Se confirma que el equipo directivo cambia este año. Tomo la decisión de eliminar este Instituto de los casos seleccionados

### *Centro V*

- 8 de Octubre. Primer contacto con dirección y jefe de estudio. Buena acogida. Se emplaza a siguiente semana en que se dará a conocer el tema a profesorado y orientación

- Segundo contacto, personal, con Orientadora. Me responde que el Departamento de Orientación ha respondido negativamente porque ellos no tienen profesor de Educación Especial ni niños con ACI significativa. Se explica que eso, en absoluto es problemático para el proyecto, sino que todo lo contrario, es un dato más a tener en cuenta. Se retoma nuevamente el tema y se me emplaza la siguiente semana a explicarlo al Departamento de Orientación

- 25 de octubre. Tercer contacto con el Departamento. Acudo personalmente y les explico con más detalles lo que se va a hacer. Percibo una cierta receptividad positiva al proyecto. Se me emplaza a siguiente reunión con resto del profesorado

- 5 de Noviembre. Cuarto contacto personal con reunión de todo el profesorado (¿de ámbito o de CCP?). Se explican de nuevo las líneas de trabajo. Neutralidad en la respuesta. Se me vuelve a emplazar a una llamada telefónica el 15 de Noviembre

- Llamada el 15. La orientadora contesta que está preguntando de uno en uno a los profesores de equipos educativos. Unos le están diciendo sí y otros no. Pregunta qué debe hacer. Sugiero nueva llamada el 22 de Noviembre

- Llamada martes 23. Vuelve a repetir que hay un grupo que dice no y otro sí, Que le faltan otros profesores por consultar. Quedo en llamarla nuevamente. Me surgen dudas sobre si se podrá seleccionar este Instituto

- Viernes 26 de Noviembre. Decido eliminar este centro del estudio.

# **ANEXO VIII - CRONOGRAMA DE LAS SESIONES OBSERVADAS**

# **CRONOGRAMA DE LAS SESIONES OBSERVADAS**

---

<i>CENTRO I</i>				
Curso	Área	Fecha de Observación	Hora <sup>1</sup>	Observadora
3º D	Ciencias de la Naturaleza	Viernes 17 de Marzo	8	I
		Viernes 7 de Abril	8	II
		Lunes 10 de Abril	10	II
		Martes 11 de Abril	9	II
		Viernes 14 de Abril	8	I
		Viernes 28 de Abril	8	I
	Matemáticas	Viernes 24 de Marzo	12	I
		Lunes 3 de Abril	12	II
		Jueves 6 de Abril	13	II
		Lunes 10 de Abril	12	I
		Viernes 28 de Abril	12	I
	Inglés	Viernes 24 de Marzo	13	I
		Miércoles 29 de Marzo	13	II
		Miércoles 5 de Abril	13	II
		Miércoles 26 de Abril	13	II
		Miércoles 3 de Mayo	13	II
		Miércoles 10 de Mayo	13	II

<sup>1</sup> Se refleja en este punto la hora aproximada en que comenzaba cada sesión ya que, para ajustar el horario a lo largo de la jornada con los descansos y el recreo, se hacía la entrada antes o después de cinco o diez minutos de la hora aquí reflejada



<i>CENTRO II</i>				
Curso	Área	Fecha de Observación	Hora <sup>2</sup>	Observadora
3º A	Inglés	Martes 14 de Marzo	9	I
		Lunes 20 de Marzo	11	I
		Lunes 27 de Marzo	11	II
		Martes 28 de Marzo	9	II
		Lunes 3 de Abril	11	I
		Martes 4 de Abril	9	I
	Matemáticas	Lunes 20 de Marzo	10	I
		Jueves 23 de Marzo	11	I
		Viernes 24 de Marzo	9	I
		Lunes 27 de Marzo	10	I
		Viernes 31 de Marzo	9	I
		Jueves 6 de Abril	11	II
	Música	Lunes 15 de Mayo	8	I
		Lunes 22 de Mayo	8	I
		Jueves 25 de Mayo	12	I
Jueves 1 de Junio		12	II	
Lunes 5 de Junio		8	I	
2º B	Matemáticas	Jueves 30 de Marzo	9	II
		Viernes 31 de Marzo	12	II
		Lunes 3 de Abril	12	I
		Miércoles 5 de Abril	10	II
		Viernes 7 de Abril	12	I
		Lunes 10 de Abril	12	II
	Lengua Castellana y Literatura	Miércoles 15 de Marzo	12	II
		Viernes 17 de Marzo	8	II
		Lunes 20 de Marzo	11	II
		Martes 21 de Marzo	9	II
		Viernes 24 de Marzo	8	II
		Lunes 27 de Marzo	11	I

<sup>2</sup> Se refleja en este punto la hora aproximada en que comenzaba cada sesión ya que, para ajustar el horario a lo largo de la jornada con los descansos y el recreo, se hacía la entrada antes o después de cinco o diez minutos de la hora aquí reflejada

<i>CENTRO II</i>				
Curso	Área	Fecha de Observación	Hora <sup>3</sup>	Observadora
2º B	Lengua Castellana y Literatura	Miércoles 29 de Marzo	12	I
1º B	Matemáticas	Martes 21 de Marzo	10	I
		Jueves 23 de Marzo	12	I
		Viernes 24 de Marzo	8	I
		Martes 28 de Marzo	10	II
		Viernes 31 de Marzo	8	I
		Martes 4 Abril	10	I

<sup>3</sup> Se refleja en este punto la hora aproximada en que comenzaba cada sesión ya que, para ajustar el horario a lo largo de la jornada con los descansos y el recreo, se hacía la entrada antes o después de cinco o diez minutos de la hora aquí reflejada

<i>CENTRO III</i>				
Curso	Área	Fecha de Observación	Hora <sup>4</sup>	Observadora
3° B	Matemáticas	Jueves 30 de Marzo	9	I
		Jueves 5 de Abril	9	I
		Miércoles 26 de Abril	9	I
		Jueves 27 de Abril	9	II
		Miércoles 3 de Mayo	9	I
	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Jueves 30 de Marzo	10	I
		Viernes 31 de Marzo	8	II
		Lunes 3 de Abril	10	I
		Viernes 7 de Abril	8	I
		Lunes 10 de Abril	10	I
		Jueves 27 de Abril	10	II
4° B	Matemáticas	Jueves 30 de Marzo	13	I
		Viernes 31 de Marzo	9	II
		Viernes 7 de Abril	9	I
		Martes 25 de Abril	10	II
		Viernes 28 de Abril	9	II
		Jueves 4 de Mayo	13	I
	Lengua Castellana y Literatura	Jueves 30 de Marzo	8	I
		Jueves 6 de Abril	8	I
		Jueves 4 de Mayo	8	II
		Viernes 5 de Mayo	8	II
		Jueves 11 de Mayo	8	II
		Viernes 12 de Mayo	8	I
	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Jueves 30 de Marzo	12	I
		Miércoles 26 de Abril	10	I
		Miércoles 3 de Mayo	10	I
Jueves 4 de Mayo		12	I	
Miércoles 10 de Mayo		10	II	

<sup>4</sup> Se refleja en este punto la hora aproximada en que comenzaba cada sesión ya que, para ajustar el horario a lo largo de la jornada con los descansos y el recreo, se hacía la entrada antes o después de cinco o diez minutos de la hora aquí reflejada

# **ANEXO IX - CUESTIONARIO I.M.C.**

# **INVENTARIO DE MI CLASE (I.M.C.)**

---

(Traducido de la adaptación de G. J. Anderson)

### *Instrucciones*

Esto no es un test. Las preguntas que siguen son para conocer cómo ves tu clase en este momento. Cada frase pretende describirla. Rodea con un círculo

SÍ - si ESTÁS DE ACUERDO con lo que dice la frase

NO- si NO ESTÁS DE ACUERDO con lo que dice la frase

#### EJEMPLO:

*27- La mayoría de los alumnos de esta clase son buenos amigos*

Si estás de acuerdo con que en este momento la mayoría de los alumnos son buenos amigos, pon un círculo alrededor del SÍ. Como éste:

SÍ    NO

Si no estás de acuerdo con que en este momento la mayoría de los alumnos son buenos amigos, pon un círculo alrededor de NO. Como éste:

SÍ    NO

Por favor, responde a todas las preguntas. Si cambias de opinión sobre una respuesta, tacha el círculo con una cruz y rodea con otro círculo la nueva respuesta

*GRACIAS POR TU COLABORACIÓN*

1- A los alumnos de esta clase les gusta lo que hacen	SÍ	NO
2- Los alumnos siempre se están peleando	SÍ	NO
3- A menudo los alumnos compiten para ver quién puede terminar primero	SÍ	NO
4- En nuestra clase los deberes son muy difíciles	SÍ	NO
5- En mi clase todo el mundo es mi amigo	SÍ	NO
6- Algunos alumnos no se sienten bien en clase	SÍ	NO
7- Algunos alumnos en clase son regulares	SÍ	NO
8- La mayoría de los alumnos quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros	SÍ	NO
9- La mayoría de los alumnos pueden hacer los deberes sin ayuda	SÍ	NO
10- Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos	SÍ	NO
11- Parece que a los alumnos les gusta la clase	SÍ	NO
12- A muchos alumnos en nuestra clase les gusta pelearse	SÍ	NO
13- Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen algo tan bien como sus compañeros	SÍ	NO
14- Sólo los alumnos inteligentes pueden hacer su trabajo	SÍ	NO
15- Todos los alumnos de mi clase son buenos amigos	SÍ	NO
16- A algunos alumnos no les gusta la clase	SÍ	NO
17- Algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera	SÍ	NO
18- Algunos alumnos intentan siempre hacer su trabajo mejor que los demás	SÍ	NO
19- El trabajo del Instituto es duro	SÍ	NO
20- Todos los alumnos de mi clase se aprecian entre sí	SÍ	NO
21- La clase es divertida	SÍ	NO
22- Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho	SÍ	NO
23- Pocos alumnos de mi clase quieren ser siempre los primeros	SÍ	NO
24- La mayoría de los alumnos en mi clase saben cómo hacer su trabajo	SÍ	NO
25- A los alumnos de nuestra clase les gusta que los demás sean amigos suyos	SÍ	NO

# **ANEXO X - PROYECTO INICIAL PRESENTADO EN LOS INSTITUTOS**



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:  
Responder a la Diversidad.  
Análisis de las estrategias de enseñanza  
utilizadas en las aulas de Secundaria**

---

Dirección:  
Dra. D<sup>a</sup> Carmen García Pastor  
Universidad de Sevilla

Investigador por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:  
Prof. D<sup>a</sup> Rosa Marchena Gómez

**Objetivo:**

Identificar las prácticas de enseñanza que emplean los profesores en los Institutos de Secundaria y para así poder proponer estrategias alternativas para responder a las necesidades de todos los alumnos basadas en la realidad del aula.

**Razones que nos llevan a ello:**

Las diferencias individuales en el alumnado de Secundaria son un hecho evidente. Esto lleva consigo la necesidad de modificar la forma de organizar la enseñanza, ya que responder a las dificultades de aprendizaje es una tarea de *todos*, no sólo de los profesores de apoyo y/o de Educación Especial.

Pero para emprender esta labor no se puede partir desde la teoría. Antes se hace preciso conocer la realidad educativa existente en cada Centro. Muchas veces se están utilizando estrategias de atención a la diversidad valiosas, que es conveniente mantenerlas, sobre todo si analizamos su efectividad. Otras, por el contrario, conviene cambiarlas porque no están dando resultado positivo.

En uno u otro caso, se hace necesario un estudio científico, serio que primero escuche y observe y luego proponga.

**¿Qué será preciso hacer?**

- Una descripción y caracterización del contexto (relativo a los centros educativos seleccionados para la investigación)

- Antecedentes
- Comunidad en la que se inserta
- Cultura organizativa
- Profesorado
- Profesionales de Apoyo
- Proyecto educativo
- Problemas

- Un estudio microetnográfico de una clase (en cada uno de los centros que estén participando), atendiendo a las relaciones entre los siguientes protagonistas, elementos y cuestiones:

- Profesor/es
- Alumnos/as
- Ambiente de la clase
- Qué se aprende en la clase
- Quién aprende en la clase
- Cómo se aprende y cómo se enseña
- Cómo se evalúa y se identifican las necesidades de los alumnos
- Cómo se evalúa y se identifican las necesidades del profesor
- etc...

### *¿Qué aportará al Centro esta Investigación?*

Una mejora indiscutible en su práctica educativa ya que se dispondrá de:

- Un análisis real y concreto que detectará las dificultades y necesidades con que la Comunidad Educativa se encuentra frente a la diversidad del alumnado
- Una propuesta de mejora que no se basa únicamente en la teoría, sino que nace de las prácticas concretas existentes en cada Centro
- Una información valiosa que se puede incorporar al Proyecto Educativo de Centro y al correspondiente Proyecto Curricular de Centro
- Una estrategia propia de formación al profesorado de cada Instituto lo que implicaría un aumento de la satisfacción profesional del docente de Secundaria

### *¿Qué temporalización abarcará?*

Dos cursos académicos:

- *Curso 99-00:* Recogida de la información que llevará consigo unas entrevistas al Equipo Directivo, el análisis de documentos significativos, pasar algunos cuestionarios al profesorado y observar una situación de aula que voluntariamente se ofrezca a ello
- *Curso 00-01:* Comunicación de los resultados de la investigación. A partir de ellas, el Centro decidirá su puesta en práctica

# **ANEXO XI - GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES**

---

# GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES

---

### *Caracterización:*

- 1- ¿En qué se parece y en qué se diferencia este centro a los demás? ¿Cómo lo caracterizarías?
- 2- ¿Qué papel social desempeña este centro dentro de la comunidad?
- 3- ¿Hay desde dirección una responsabilidad concreta con respecto a las relaciones comunidad y centro?
- 4- ¿Qué relaciones se establecen entre la dirección y los diferentes departamentos?

### *Preguntas Generales sobre el Centro:*

- 5- ¿Cómo caracterizarías las relaciones entre los profesores de este centro? De apoyo, intercambio o suspicacias, falta de confianza... (COHESIÓN)
- 6- Los profesores de este centro ¿están bien informados, reciben o tienen fácil acceso a cualquier tipo de información que afecte al centro? (ESTRUCTURA)
- 7- ¿Se podrá decir que cada profesor se puede hacer una idea clara de lo que es el centro, los problemas que le afectan y cuáles son las responsabilidades de cada uno? (ESTRUCTURA)
- 8- ¿Se implican los profesores en actividades comunes? (ESTRUCTURA)
- 9- ¿Crees que en este centro puede haber discrepancia entre lo que se dice y se hace? (ESTRUCTURA)
- 10- ¿Se sienten los profesores apoyados? Se sienten que se les están facilitando recursos, que se les respaldan sus acciones, se les reconocen sus esfuerzos... (APOYO)
- 11- ¿Se solicita cuando se ve necesario, apoyo externo? (APOYO)
- 12- ¿Se prestan los profesores a secundar proyectos nuevos, o por el contrario son reticentes y prefieren mantener sus formas de trabajo habituales? (INNOVACIÓN)
- 13- ¿Y por qué crees tú que ocurre esto? (INNOVACIÓN)
- 14- ¿Los profesores de este centro tienen autonomía suficiente para desarrollar su trabajo tomando sus propias decisiones o por el contrario sienten la necesidad de preguntar continuamente buscando aprobación? (AUTONOMÍA)

- 15- ¿Qué calificativo eliges con respecto a los profesores: están satisfechos o están quemados profesionalmente hablando? (SATISFACCIÓN)
- 16- ¿Podemos decir que los profesores están ilusionados y dispuestos a hacer planes para el futuro o se encuentran inmersos en un trabajo rutinario, sin expectativas...? (SATISFACCIÓN)

### *Preguntas Generales sobre la Diversidad del Centro*

- 17- ¿Cómo se llega a un consenso sobre las decisiones que tenéis que tomar para atender a la diversidad?  
¿Qué acuerdos se toman en claustros, CCP...?
- 18- ¿Los profesores expresan libremente sus ideas sobre la integración, la atención a la diversidad, o más bien se sienten coaccionados por lo que se les ha venido encima y no se atreven a opinar?  
(RELACIONES)
- 19- ¿Tú crees que el profesorado tienen ideas positivas sobre este tema de la integración y la necesidad de dar respuesta a todos los alumnos? (ACTITUDES-FILOSOFÍA)
- 20- ¿Tú crees que el que tiene ideas positivas hacia la integración, se traduce inmediatamente en actitudes y acciones favorables? (ACTITUDES-FILOSOFÍA)
- 21- ¿Crees que todos piensan así o existen reticencias reales por parte de algunos profesores del centro?
- 22- Las medidas y las iniciativas que toma el centro relacionadas con la respuesta a la diversidad, ¿la aceptan y participan los profesores voluntariamente o lo hacen por imposición...? (IMPLICACIÓN)
- 23- ¿Cómo se implican los profesores en la diversidad? Hablemos de algo más que la aceptación...  
(IMPLICACIÓN)
- 24- ¿La diversidad la entienden los profesores como un problema personal que les ha tocado o como algo que implica a todo el centro, algo de todos? (ORGANIZACIÓN)
- 25- ¿Se ha asumido el papel de que los profesores son para todos los alumnos? (ESTRUCTURA)
- 26- ¿Los profesores piensan que todos los alumnos deben hacer las mismas cosas que sus compañeros?  
(ORGANIZACIÓN)
- 27- ¿Crees que la integración se centra en los alumnos con necesidades o en las necesidades de los alumnos? (ORGANIZACIÓN)

- 28- ¿Han tratado en el claustro reuniones del tema de la organización de las clases en relación con la diversidad? (ORGANIZACIÓN)
- 29- ¿A quién se dirige un profesor cuando tiene problemas con los alumnos debido a las diferencias que presentan? (APOYO)
- 30- ¿Qué entienden aquí por apoyo? ¿apoyo de recursos humanos, apoyo de recursos materiales...? (APOYO)
- 31- Lo que puede aportar orientación o el profesor de apoyo, entendiéndolo como especialistas, ¿cómo se concibe más, como apoyo al alumno o como apoyo al profesor? ¿...o al centro en su conjunto? (APOYO)
- 32- ¿Cómo se relacionan los profesores con el personal de apoyo y orientación? (APOYO)
- 33- ¿Has pensado alguna vez cómo se sienten los alumnos con necesidades educativas especiales en este centro? (ALUMNOS)
- 34- ¿Cómo piensas tú que son las relaciones entre este grupo de alumnos que tiene dificultades y los demás, y el resto de los compañeros que van bien? (ALUMNOS)

### *Preguntas Generales sobre Currículo*

- 35- ¿Cómo se concreta el currículo a las necesidades del centro?
- 36- ¿Se tienen previstos los materiales curriculares de acuerdo con el proyecto curricular de centro?
- 37- En el PCC ¿incluyen estrategias de enseñanza también, estrategias metodológicas de actuación en el aula?
- 38- ¿Se tienen previstas diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje de los alumnos?
- 39- Además de evaluar a los alumnos, ¿se evalúa el proceso de enseñanza seguido?
- 40- ¿Cómo se coordinan los profesores y los distintos departamentos para desarrollar el currículo?
- 41- ¿Qué recursos materiales y humanos serían necesarios en estos momentos para desarrollar todo lo que habéis puesto, habéis expresado en vuestro proyecto de centro? ¿Qué os haría falta?

