

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL.RESUMEN**

**INVESTIGACIONES SOBRE UNA PROPUESTA DE
FORMACIÓN PARA PROFESORES/AS NOVELES EN
DIVERSAS ÁREAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Coordinador: Emilio Solís Ramírez
Centro de Profesorado de Sevilla**

Referencia del proyecto: PIV-012/00

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de
la Junta de Andalucía.
(Orden de 3-12-1999; Resolución de 26-07-2000)**

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todos los profesores y profesoras que han participado en este proyecto a través de los dos años de curso de formación por su colaboración y por compartir con nosotros y nosotras inquietudes y el compromiso de trabajar por una enseñanza cada vez de mayor calidad.

Nuestro agradecimiento también, al Centro de Profesorado de Sevilla por habernos facilitado el desarrollo del proyecto y por la colaboración mantenida durante estos dos años.

Los autores y autoras

SUMARIO

	Página
A) Justificación	7
B) Bases Teórico-Prácticas del estudio	13
C) Objetivo de la Investigación	23
D) Delimitación de los Problemas e Hipótesis	27
E) Metodología de la investigación	35
F) Resultados y conclusiones	50
• Estudio 1	51
• Estudio 2	105
• Estudio 3	168
• Estudio 4	195
• Conclusiones finales y sugerencias de mejora	227
G) Productos	233
H) Valoración general del proceso	235
I) Bibliografía	239

A) JUSTIFICACIÓN

Consideraciones sobre la formación inicial

Casi con seguridad la mayoría de las personas relacionadas con la educación estarían de acuerdo en afirmar que *ser profesor de enseñanza secundaria en los tiempos que corren es algo tremendamente complicado y complejo*. Bajo nuestro punto de vista, consideramos que una adecuada formación inicial juega un papel muy importante en la formación del profesorado. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que no existe un gran interés ni una excesiva preocupación en preparar a los profesores para lo que se sabe que va ser un trabajo difícil. La formación inicial del profesorado de secundaria en nuestro país sigue regulada por la orden de 8 de julio de 1971, es decir una norma pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad y de estado. Las modificaciones que en nuestra comunidad autónoma introdujo la Orden de la Consejería de Educación de 11 de diciembre de 1985 tenían, en nuestra opinión, como finalidad adaptar el curso para la obtención del CAP a la realidad y a las posibilidades de los Institutos de Ciencias de la Educación. De esta manera, en la práctica dichas modificaciones se tradujeron en una reducción del número de horas de duración del curso.

En contraposición a esta situación, la formación inicial, a nuestro entender, debe promover un cambio conceptual y metodológico en las ideas que sobre la docencia tienen los futuros profesores, los cuales mayoritariamente van a moverse en un modelo didáctico que podemos denominar tradicional, por ser generalmente el único referente que han visto en su etapa como estudiantes.

Esta movilización iría encaminada a acercarlos hacia un modelo más acorde con los nuevos presupuestos didácticos emanados de las distintas investigaciones que sobre didáctica, psicología del aprendizaje, etc. han venido realizándose en los últimos años y formar un profesorado en consonancia con el perfil que se pretende en el nuevo sistema educativo.

La formación inicial del profesorado de Secundaria en España está contemplada como un proceso que se realiza una vez concluida la formación académica universitaria en la especialidad correspondiente.

La estructura actual de los cursos para la obtención del CAP, organizados por los ICE de las Universidades, ha generado una serie de dificultades en su aplicación, que han desembocado en un descontento generalizado hacia esta modalidad de formación. Investigaciones llevadas al efecto (Pérez y Gimeno, 1992) han puesto de manifiesto la escasa influencia que a corto plazo tiene esta actividad formativa inicial en la práctica educativa del profesorado, indicando asimismo, que actuaciones de contenido similar tienen una mayor influencia con profesores ya en ejercicio.

Conscientes de esta situación algunos ICE comenzaron a modificar la estructura de los cursos dentro del margen que les permite la actual normativa vigente (como puede ser el caso del ICE de la Universidad de Sevilla) o bien adelantándose a la implantación del nuevo modelo previsto mediante experiencias piloto (Brincones, 1994). El planteamiento básico propuesto, pasa por reforzar el peso específico que las Didácticas Especiales tienen en este proceso de formación, así como potenciar la fase de las prácticas docente.

Se han realizado propuestas dirigidas a modificar la actual situación (Furió et al, 1992), que en nuestra opinión nos parecen válidas, incluyendo dentro de los estudios universitarios, una opción para la modalidad de Especialidad Docente en un Segundo Ciclo, como una modalidad más, en correspondencia con el resto de las

especialidades, sin forzar a una elección prematura para los estudiantes universitarios que piensen dedicarse a la enseñanza.

Esta posibilidad no ha sido recogida por la Administración Educativa pertinente, que publicó en su momento un Decreto para la regulación del título profesional de especialización didáctica (B.O.E. de 9 de noviembre de 1995), y que contempla la formación inicial como un curso de post grado; este curso se iría implantando progresivamente, a criterio de las distintas Universidades, teniendo que estar en vigor en el año 2000, sustituyendo por tanto al actual CAP; posteriormente, el decreto 173/1998, de 16 de febrero establece que los cursos del CAP puedan seguir impartándose hasta el curso 2001-2002. Básicamente la estructura del curso se vértebra sobre los pilares de las Didácticas Específicas y la práctica docente, que son los que mayor carga lectiva tienen.

Aunque pensamos que la nueva propuesta no es la idónea, consideramos que mejora sustancialmente la actual situación, aunque entendemos que para que su aplicación sea más efectiva debería de contemplarse que los dos pilares básicos anteriormente mencionados (Didácticas Específicas y Fase de Prácticas) sean impartidos por profesores de Secundaria que tengan una experiencia contrastada en la innovación educativa y/o formación del profesorado, y no encomendar uno de esos pilares, las Didácticas Específicas, al profesorado universitario, que puede estar alejado de la realidad educativa de los centros de Secundaria, desaprovechando por tanto una oportunidad para mejorar con profundidad la formación inicial. Este Decreto, en la actualidad, por razones en las que no parece oportuno entrar en este proyecto, no se ha puesto en marcha de forma generalizada y definitiva, dando lugar a una situación de transitoriedad permanente a la formación inicial.

Antecedentes de la investigación planteada

Teniendo en cuenta los presupuestos anteriores, durante el curso 98-99 se llevó a cabo un curso de profundización en didácticas específicas que a modo de prueba experimental se realizó con el ICE de la Universidad de Sevilla, con un grupo de alumnos/as del CAP. Podemos pues decir, que la idea que subyace en este proyecto tiene un modesto antecedente en este curso.

Esta propuesta de curso de profundización surge de algunas cuestiones, ya esbozadas en párrafos anteriores, que en el transcurso de los últimos años (7-8) se habían ido detectando, intuyendo, haciéndose patentes, etc. Entre ellas podemos citar:

- Posible malestar existente entre algunos profesores/as de Didáctica Especial y tutores/as del CAP, en relación con el poco interés, falta de motivación, relajación, escasa significación, obligatoriedad, masificación, etc. de los alumnos/as y/o profesores/as de Didáctica Especial y/o tutores/as.
- Necesidad de ir investigando y abriendo nuevas vías a una situación que parece predestinada eternamente al cambio, pero que no acaba de cambiar.
- Inmersa en la razón anterior se encuentra la necesidad de ver, en la realidad, como se conjuga el tan traído y llevado tema de la reflexión sobre la práctica y/o sobre escenarios reales o al menos lo más parecidos a la realidad posible. En este sentido habrá que considerar el alto valor que se le da a las prácticas dentro del CAP, aunque solo sea en la línea de que las "las prácticas es lo único rentable" (Solís, 1998) y "donde se aprende realmente (por **ensayo-error**) es en los institutos".

- Necesidad de atender más adecuadamente al aproximadamente 10% (constatado año tras año) de alumnos/as del CAP, que piensan dedicarse a la docencia en secundaria y que tiene como punto de partida una motivación mayor que el resto.

Las conclusiones de este curso se han publicado por parte del ICE de la Universidad de Sevilla (Luna, Martín, Montero y Solís, coordinadores, 2000) de éstas podemos apuntar algunas que podrían sustentar la presente justificación. Por parte de los alumnos y alumnas asistentes, el curso se consideró en general positivo y se hacen los siguientes comentarios:

- Presencia significativa con los alumnos y alumnas que permite conocer mejor las dificultades de la práctica real. El CAP no permite en general esto.
- Favorece la preparación de unidades didácticas y el desarrollo completo de ellas.
- Permite una adecuada y revisable selección de contenidos y la puesta en práctica de diversas estrategias metodológicas.
- Se profundiza en la difícil y compleja tarea de evaluar al alumnado desde un paradigma cualitativo y formativo.
- Se experimentan formas de resolver o evitar conflictos en el aula.
- Se aprende a trabajar en grupo y a compartir un modelo profesor-alumno investigador.
- Se desarrolla un trabajo de investigación y se experimenta su metodología transferible perfectamente a otros contextos y situaciones futuras.
- Se amplía el conocimiento bibliográfico de teorías, ejemplos de prácticas escolares y modelos didácticos y se integran en la práctica de las clases del día a día.
- Se toma conciencia de la utilidad de una reflexión sobre la práctica, individual y compartida, que supere la repetición acrítica de un inamovible modo de enseñar y permita su modificación y actualización.

B) BASES TEÓRICO-PRÁCTICAS DEL ESTUDIO.

Introducción

El curso que se ha desarrollado dentro de este proyecto de investigación, podríamos considerarlo como un curso de formación para profesores noveles o principiantes. Según Marcelo (1994), los Programas de Iniciación a la Enseñanza para Profesores Principiantes son habituales en otros contextos, aunque prácticamente inexistentes en nuestro país. En la misma publicación, se hace referencia a las condiciones deseables de dichos programas así como de las diversas modalidades que se pueden presentar.

El proyecto que se presentó en su momento se podría decir que es, utilizando su terminología, como un híbrido entre los programas centrados en la escuela y los programas centrados en el asesoramiento mediante mentores (término que en otros puntos de este proyecto hemos denominado profesores tutores). Esta hibridación obedece, a nuestro entender a dos razones:

- 1) Las propuestas de trabajo se van a realizar desde la “realidad” de la práctica de cada uno de los participantes, donde tienen una incidencia manifiesta las situaciones que se den en el aula, Departamento y Centro de trabajo.
- 2) Pretendemos que cada uno de los profesores/as participantes cuente con un profesor de experiencia contrastada que actuará como tutor o mentor del mismo. Con toda probabilidad este profesor será externo al Centro, ya que esta función será asumida por los firmantes de este proyecto, entre otras razones, por la imposibilidad de conocer de antemano los Centros de destino de los supuestos participantes y por tanto los profesores/as que van a compartir con ellos Departamento, Grupos de alumnos, etc.

Formación inicial del profesorado. Dificultades de conexión teoría – práctica.

Ya hemos señalado en la justificación de este proyecto la situación en la que se encuentra la formación inicial en nuestro país y en nuestra Comunidad Autónoma. Además de estas consideraciones, nos gustaría aportar algunas conclusiones de varios estudios realizados sobre la formación inicial del profesorado de secundaria.

Pérez y Gimeno (1992) en un estudio, ya citado en la justificación, realizado de forma comparativa entre futuros profesores (asistentes al CAP de distintas Universidades) y profesores en ejercicio, establecen algunas conclusiones que a la vez proponen como nuevas líneas de investigación.

- a) No se detecta ninguna incidencia significativa en el pensamiento de los futuros profesores que han seguido el CAP de los distintos ICE.
- b) Existen diferencias significativas en el pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio y los asistentes al CAP, fruto de que el pensamiento pedagógico va formándose, desarrollándose y diferenciándose a lo largo de un prolongado proceso de experiencias, contactos, contrastes, reflexiones sobre la propia práctica, etc.,
- c) No presentan un conocimiento especializado en aquellos aspectos que singularizan a la profesión docente (contenidos del curriculum, experiencias de aprendizaje, organización escolar...)
- d) Las dimensiones del pensamiento pedagógico que se refieren a las funciones y a los problemas didácticos de la evaluación de los alumnos son las que aparecen menos desarrolladas y elaboradas incluso en los profesores en ejercicio.
- e) Existe una cierta y generalizada insatisfacción profesional en ambos colectivos, tanto más preocupante si consideramos que los futuros profesores no han sentido todavía los desengaños de la práctica.

En otra línea, pero también en un estudio realizado sobre alumnos/as del CAP (Solís, 1998), partiendo del estudio del diario de los alumnos/as, se confirman algunas hipótesis sobre impresiones y opiniones de estos futuros profesionales de la enseñanza. Algunas de las hipótesis planteadas eran:

- La mayoría de los asistentes, consideran “*a priori*” que los cursos del CAP son inútiles, en general, y que exceptuando las Prácticas, el resto es poco rentable.
- Para ellos, la docencia es transmitir los conocimientos que ellos han adquirido en sus estudios universitarios.
- Las cuestiones relacionadas con la metodología son secundarias en el proceso de enseñanza.
- Algunos se autodefinen como “expertos” en el “arte” de enseñar, ya que llevan “viendo” durante 20 años (aproximadamente) cómo se hace.
- Pesa en exceso sobre los asistentes, el lastre de sus vivencias universitarias. La secundaria es solamente propedéutica para la Universidad y no tiene carácter terminal.

Del análisis de las opiniones del diario se pueden inferir algunas conclusiones relacionadas con estas hipótesis. A título de muestra transcribimos algunas opiniones relacionadas con las hipótesis anteriores:

Pensamiento de los futuros docentes. El futuro se lo plantean difícil <<(…) Se me plantea un futuro profesional difícil tanto por el propio trabajo como por la relación con compañeros con ideas ya establecidas (…)>>, y si alguna vez llegan a ejercer profesionalmente como docentes... <<(…) Por tanto y como conclusión lo que debemos hacer cuando seamos profesores (si es que alguna vez lo somos), es seguir haciendo lo que se ha venido haciendo desde siglos (…)>>. Se duda que exista el profesor/a planteado como paradigmático (práctico - reflexivo) , ya que ellos no lo han tenido nunca <<(…) ¿Cuántos profesores a lo largo de nuestra vida académica nos han dado una “Unidad Didáctica”(…)>>

Formación inicial. El Curso del CAP, en principio puede ser inútil, pero no están dispuestos a realizar tareas que les permitan ver su utilidad <<(…)llegamos a quejarnos de la inutilidad del CAP y sin embargo luego nos resulta pesado cualquier actividad que nos implique cierto tiempo(…)>>. Por otra parte consideran que:<<(…)no hay número de horas suficientes y hay poca práctica(…)>>. La Didáctica Especial mejora la tónica general de los cursos, más de lo esperado<<(…) el curso me ha resultado corto e interesante(…)>> <<(…)Esta parte del CAP (Didáctica especial) ha mejorado la tónica que estaba presentando y ha resultado más útil de lo que me esperaba(…)>>. También es evidente que el número de horas dedicados a las prácticas, por otra parte bien valoradas, es escasa .Finalmente, las actitudes ante las sesiones son muy parecidas a las que los alumnos de secundaria pueden tener en un aula:<<(…) Sólo nos interesa lo que nos van a preguntar(…)>>.

Concepciones de los alumnos/as. Les resulta muy atractivo el trabajar el tema de las ideas previas de los alumnos/as de secundaria <<(…)el tema de las ideas previas es bastante interesante, en general(…)>>. Admiten lo complicado que es el determinar correctamente dichas ideas. Son conscientes, de dos cuestiones: a) Este trabajo no se suele hacer actualmente en las aulas<<(…)Me encanta la clase de hoy. Es muy divertido el test de ideas previas hecho a los alumnos, no obstante, ¿cuántas veces se hace esto en un aula?(…)>> y b) cuando se trabaja sobre las ideas previas de los alumnos/as de secundaria saben, que a su vez, se está trabajando sobre sus propias ideas previas y sobre sus conocimientos ,<<(…) Estamos haciendo un test

para saber cuáles son las ideas previas sobre calor y temperatura, pero realmente lo que estamos haciendo es ver qué ideas tenemos nosotros(...)>>

Evaluación. La participación en el tema de la Evaluación en principio es escasa, según ellos/ellas por su desconocimiento “a priori” (*sic*) del mismo, aunque es un asunto que les interesa, tanto la evaluación como la calificación. Reconocen la dificultad que supone la evaluación propuesta, ya que su experiencia es más próxima al examen que otra cosa. Como muestra bastan las palabras que en clase les sugirió la palabra evaluación: Examen, Calificación, Depresión, Estrés, Suicidio, Clasificación, Falta de tiempo, Control, Septiembre, Recuperación, Obligación,...

En otro trabajo, Mellado (1996) en un estudio sobre concepciones y prácticas de aula de profesores en formación, indica que la reflexión en y sobre la práctica de los profesores en formación le permite contrastar sus actuaciones con sus concepciones previas. Destaca asimismo que se necesitan al menos tres periodos de prácticas para que el profesor en formación avance en sus concepciones intelectuales profesionales. Asimismo, destaca que la metodología seguida por los formadores en la formación inicial sea consistente con los modelos teóricos que propugnan. En caso contrario, los estudiantes profesores más de lo que ven hacer en clase, que de lo que se dice que hay que hacer (Fernández, 1994; Stoddart et al., 1993; Tobin et al. 1994 en Mellado 1996).

Finalmente en esta muestra de algunos de los trabajos realizados sobre formación inicial y en relación con las prácticas de los cursos del CAP, Ballenilla et al. (1998), señala que las prácticas, en la actualidad tienen fundamentalmente una función reproductora de los modelos hegemónicos, lo que es cierto incluso en el caso (excepcional) de que se les presente a los futuros profesores/as modelos alternativos en la fase teórica. El futuro profesor/a diseña una intervención coherente con el modelo didáctico que el tutor/a, ya que así se apoya en la dinámica habitual, y no rompe con las rutinas existentes, con lo que de paso evita conflictos con el tutor/a.

Este es un problema, añade, importante si con las prácticas pretendemos, no solo reproducir sino contribuir a la transformación y mejora de la calidad de la enseñanza.

El comportamiento de los futuros profesores

Además de los estudios anteriormente mencionados sobre la formación inicial, existe otra línea de trabajo centrada en el análisis de los comportamientos de los futuros profesores. Aunque está relacionado con el apartado anterior, en este caso se hace más hincapié en aquellos aspectos relacionados con el comportamiento de los futuros profesores en el aula en la fase de prácticas.

González Sanmamed (1995) señala que los futuros profesores consideran –a veces implícitamente- que la mejor manera de aprender es haciendo lo que hacen (o ven hacer a) los profesores. En el estudio de un caso que aparece en este trabajo, el alumno fue capaz de “sobrevivir” a la dureza de las prácticas. Esta situación, pensamos, refuerza de alguna manera planteamientos metodológicos y modelos didácticos que se encuentran lejos de nuestro modelo de referencia.

De acuerdo con Mellado, (1998), los conocimientos de la disciplina y de su didáctica, son necesarios, pero no suficientes para que el profesorado aprenda a enseñar. El conocimiento teórico, proposicional o estático del docente puede no afectar a su conocimiento práctico que es el que guía su conducta docente en el aula. Según este autor existe una componente profesional que ellos (Blanco y otros, 1995,

Mellado, 1996 en Mellado 1998) denominan dinámica y que se genera y evoluciona a partir de los propios conocimientos, creencias y actitudes, pero que requiere de la implicación y reflexión personal y de la práctica de la enseñanza de la materia específica en contextos escolares concretos.

Finalmente, y dentro de este apartado, citaremos un trabajo realizado sobre dos grupos del CAP del ICE de la Universidad de Sevilla (Solís y Luna, 1999), en el que se han analizado los obstáculos, concepto ya introducido en el apartado de objetivos de este proyecto, relacionados con: Utilización didáctica de las ideas de los alumnos; propuesta de actividades que formulan para trabajar con los alumnos/as de Secundaria; contenidos y metodología que se derivan de esa propuesta de actividades y concepción de la evaluación que manejan. El análisis se ha realizado relacionando los datos obtenidos con las hipótesis de progresión del Proyecto IRES y lo que ellos denominan Ámbitos de Investigación Profesional (AIP).

Como conclusiones más relevantes para lo que nos ocupa, podemos citar: Las ideas de los alumnos.- En éste AIP, García Díaz (1999) define tres niveles de formulación:

1. El nivel de partida: el aprendizaje aditivo “simple”, que se caracteriza porque el protagonismo del alumno es mínimo; éstos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian; se desconocen o se infravaloran las ideas de los alumnos.
2. Los niveles intermedios: del aprendizaje aditivo complejo al aprendizaje constructivista por sustitución. El aprendizaje aditivo complejo es una variante del anterior; para aprender es necesario contar con el sujeto que aprende, hay un mayor protagonismo del alumno, por tanto. En su versión más compleja el aprendizaje aditivo complejo se aproxima al constructivismo, siendo un aprendizaje constructivista por sustitución, en el que se tienen presente las ideas de los alumnos pero como errores que hay que sustituir por el conocimiento científico. Hay otro nivel que correspondería al denominado aprendizaje por descubrimiento espontáneo, que considera que si los alumnos están motivados para explorar su medio, son capaces por sí mismos de descubrir las verdades presentes en la realidad.
3. Nivel deseable: el aprendizaje constructivista complejo. Se entiende que la persona en interacción con otras y con el medio en general, va construyendo y reorganizando sus propios sistemas de ideas.

Del análisis del uso didáctico de las ideas de los alumnos de Secundaria, que hacen los alumnos del CAP, podemos concluir que mayoritariamente éstos se pueden ubicar en el nivel 1. A lo largo de las diferentes actividades que llevan a cabo no contemplan momentos para explicitar las ideas de los alumnos, y procurar trabajar con ellas a lo largo de las diferentes sesiones; no podemos decir que no las conocen porque han elaborado instrumentos para detectarlas, los han pasado a los alumnos y posteriormente los han analizado y han obtenido conclusiones. Pero en el momento en que se ponen a diseñar actividades, la información obtenida sobre las ideas de los alumnos cae en un profundo olvido.

No obstante encontramos algunos casos en los que parece que predomina el aprendizaje aditivo por sustitución. Diseñan actividades para explicitar las ideas de los alumnos y a continuación las intentan sustituir por la verdad científica. Algunos comentarios que hacen en sus informes ilustran esta situación: *“Una vez que fueron escuchadas todas las propuestas, se les dio el concepto exacto”,* o *“Tras preguntar*

sobre las ideas previas de fecundación, el profesor plasma los conceptos, mediante el uso de una transparencia donde figuran las definiciones”.

Formulación de contenidos escolares.- Los niveles de formulación que se describen en este AIP son (Porlán, 1999):

1. Nivel de partida: Los contenidos como versión simplificada y enciclopédica de los conceptos disciplinares. Existe una visión absolutista del conocimiento (las disciplinas son el conocimiento superior), hay una perspectiva lineal de la metodología de enseñanza (enseñar es presentar de forma simplificada los conceptos disciplinares) y se presenta una concepción ingenua del aprendizaje (se aprende cuando se memorizan los conceptos).
2. Niveles de transición: entre una visión más adecuada de las disciplinas y la consideración de los intereses de los alumnos. Existen dos tendencias: una centrada en superar la visión enciclopédica de las disciplinas (tecnológica), y otra que procura considerar a los alumnos como fuente fundamental para la determinación de los contenidos (espontaneísta).
3. Nivel de referencia: los contenidos como integración de fuentes diversas para el enriquecimiento del conocimiento cotidiano. En una versión más simple dicha integración supone tomar como punto de partida las concepciones y los obstáculos de los alumnos. En un nivel intermedio, se situarían diferentes niveles de contenidos en un continuo entre el conocimiento personal y el disciplinar. Ya en una versión más compleja, la educación obligatoria debe perseguir la tarea del enriquecimiento del conocimiento cotidiano del conjunto de la población.

De los datos que hemos obtenido al analizar los contenidos escolares que se derivan de las diferentes actividades llevadas a cabo por los alumnos del CAP, y que hemos expuesto anteriormente, podemos concluir que estos alumnos se sitúan en el nivel 1. Para ellos las diferentes disciplinas son los referentes que marcan el conocimiento escolar; de las mismas se transmiten a los alumnos de Secundaria los conceptos más relevantes de forma simplificada, ignorando los procedimientos y actitudes, tendiendo por tanto al enciclopedismo y potenciando un aprendizaje memorístico de los conceptos.

Metodología de enseñanza.- En este AIP, Azcárate Goded (1999) define tres niveles:

1. Nivel de partida. La metodología se limita a una ordenada y clara exposición con matices de estilo, complementada con el libro de texto. Se puede acompañar de una propuesta de actividades de aplicación. Se presentan unas pautas rígidas de enseñanza: explicación, ilustración, repetición y memorización.
2. Niveles intermedios. En este nivel se encuentran las denominadas metodologías duales, una está basada en un programa de actividades cerradas y con una cierta organización: actividades o problemas de aplicación, propuestas en las que la teoría se verifica o se complementa con el trabajo práctico, e incluso actividades que reflejan una aparente secuencia constructivista, pero claramente dirigidas por el profesor; la otra modalidad se basa en una propuesta abierta y flexible sin organización, es un conjunto de actividades espontáneas preparadas en función de los intereses del alumnado. A partir de estas metodologías duales se puede evolucionar a metodologías inductivistas que presentan una secuencia de actividades lineal y cerrada o bien una secuencia de actividades abierta y flexible. También en este nivel se pueden incluir las metodologías basadas en la investigación del alumno, muy dirigida y con claros referentes disciplinares.

3. Nivel de referencia. En este nivel se incluirían las metodologías basadas en la investigación del alumno, en las que se utiliza una secuencia de actividades en función de problemas.

En este caso nos encontramos que los alumnos del CAP pueden ser ubicados en el nivel 1; suelen aplicar una metodología transmisiva en la que se conjuga la explicación con la ilustración. También encontramos casos que se pueden situar en el nivel 2, y es cuando llevan a cabo metodologías duales del tipo explicación más actividades de aplicación o explicación más actividades de verificación.

A la luz de los datos que hemos obtenido y del análisis de los mismos podemos apuntar que el conocimiento profesional de la práctica totalidad del alumnado del CAP, objeto de este estudio, en relación con los tópicos antes citados, se ubica en estadios de formulación iniciales, que están alejados de los que serían los deseables o de referencia (constructivistas en este caso). Solamente existe una pequeña minoría de alumnos/as del CAP, que con relación a la utilización de las ideas de los alumnos y a la metodología de enseñanza, se pueden situar en estadios intermedios.

Durante el desarrollo de los módulos de Didáctica Especial, se ha abordado, de una manera sistemática, aspectos relacionados con la importancia que tienen las ideas de los alumnos/as de Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el proceso de aprendizaje, así como la elaboración, aplicación y evaluación de materiales didácticos que tengan en cuenta dichas ideas. No obstante, la realidad pone de manifiesto que, aunque estos aspectos en la planificación si están presentes, no lo están, de forma generalizada, en la puesta en práctica en el aula por parte de los alumnos/as del CAP. Algunas de las razones que pueden justificar este resultado podrían ser:

- La estrategia de enseñanza utilizada en los módulos no ha llegado a producir los efectos deseados por razones atribuibles al profesor de Didáctica Especial.
- Las actitudes con las que una mayoría de los alumnos/as del CAP acceden a este curso (recogidas y analizadas por los autores mediante un cuestionario previo que no se incluye en este proyecto, por razones de oportunidad y extensión), no favorecen el grado de implicación deseable para obtener los resultados esperados.

Esto, nos hace apuntar la escasa incidencia que este modelo de formación inicial tiene en el pensamiento de los futuros docentes de Secundaria, idea ya apuntada por otros autores, ya citados, como Pérez y Gimeno, (1992) y otros como Esteve (1996), en lo que se refiere a una aproximación al modelo constructivista de enseñanza. Una propuesta para abordar alguna solución a los problemas de investigación derivados de esta temática, sería el trabajar con las concepciones que los alumnos/as de estos módulos tiene en relación con la planificación y la programación de la actividad docente, de forma similar a como se les propone a ellos que trabajen las ideas del alumnado de Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato.

Algunas consideraciones sobre la formación del profesorado

Por otra parte y debido a que el proyecto trataba de unir, de alguna manera, la formación inicial con la formación permanente, nos parece adecuado realizar algunas consideraciones sobre la formación del profesorado. En este sentido, pensamos (Solís, Luna y Soler, 2000) que la formación permanente del profesorado ha de dirigirse hacia la mejora de la escuela a través de cambios progresivos de la actividad docente. No obstante, consideramos necesario, reseñar algunas dificultades que

pensamos se han de tener en cuenta al abordar la formación permanente del profesorado:

1) Partimos de la base de que ésta trata de incidir en la actividad docente, en definitiva, de promover cambios en una actividad humana. Cualquier actividad humana puede ir cambiando a partir de la intuición y la experimentación de los que la practican, pero la formación permanente ha de promover dichos cambios de una forma más sistemática y rigurosa. Pues bien, para promover cambios en la actividad docente, es necesario saber que toda actividad humana responde, en parte, a las concepciones que sobre ésta tengan los individuos y que los cambios en las mismas son lentos y difíciles de conseguir, (Soler, 1996) como se puede constatar, por ejemplo, en la resistencia al cambio de mentalidad en las sociedades históricas. Estas pervivencias inundan asimismo, el pensamiento del profesor/a (Porlán, 1995 y Porlán y Martín, 1996) y el pensamiento cotidiano de los alumnos/as (Cañal, 1986, Cubero, 1989, Driver, 1986, Driver et al, 1991, Furió, 1996) y por ende la actividad docente y el aprendizaje escolar (Gil, 1993, Cañal, 1993)

2) Pensamos que es necesario que, también en la formación permanente, se gradúen las propuestas desde lo más simple a lo más complejo, (García, y Rivero, 1995, García, 1995) para que cada docente pueda recorrer su propio desarrollo profesional. Por esto, no nos parecen idóneas las estrategias basadas esencialmente en la exposición de los supuestos cambios terminales hacia los que se pretende que llegue el profesorado.

3) Por otro lado hemos querido incidir en la constatación de que una de las mayores dificultades de los seres humanos es la transferencia de conocimientos; por lo que es posible que una persona llegue a comprender un fenómeno y no sepa transferir ese conocimiento a su propia actividad (García, 1995). Partiendo de esto, reconocemos la poca idoneidad de propuestas de formación centradas en la exposición, por ejemplo, de experiencias prácticas alternativas (sin entrar en discutir la calidad de la comunicación, ni la bondad de los cambios propuestos), por la dificultad que entraña el transferirlos hasta su propia práctica en el aula. Sería necesario que, en las actividades de formación, el profesorado se sitúe, de alguna manera, en su propia actividad de aula y, a partir de ésta, vaya abriéndose a la reflexión teórica, practicando las transferencias de conocimientos en un proceso de retroalimentación.

**C) OBJETIVO DE LA
INVESTIGACIÓN.**

En conexión con el estudio de las concepciones de los alumnos, se ha ido desarrollando una línea de investigación (promovida por investigadores franceses tales como Astolfi y Develay) que han centrado sus investigaciones en la idea de lo que ellos denominan obstáculos. Para Astolfi (1994), la idea de obstáculo está relacionada con la de concepción, pero puede considerarse más fuerte. No se trata sólo de que los alumnos piensen de forma diferente y que se pueda identificar su lógica cognitiva alternativa, sino sobre todo de que existe cierta necesidad de mantener este sistema de pensamiento. El obstáculo, es por tanto, un elemento que presenta un carácter más general y transversal que la concepción: es lo que la explica y la estabiliza.

Esta idea de obstáculo ha sido extrapolada por el Grupo de Investigación IRES, al caso de los profesores, de manera que han incorporado la investigación de cuáles son los obstáculos que dificultan las progresivas formulaciones del conocimiento profesional desde posturas más simplificadoras y acriticas hacia una perspectiva más compleja y crítica. (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, 1999; García, 1999).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la finalidad de la investigación podríamos enunciarla de la siguiente manera:

Analizar los obstáculos y dificultades que presenta el profesorado novel en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentra inmerso, a un modelo de referencia –constructivista -, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

Este macroobjetivo o finalidad mayor se desglosó en otros objetivos más concretos y que en correlación con lo expresado en la metodología de la investigación se detallan en relación con el curso o cursos que se piensa promover.

En este sentido se ha procurado incidir en aspectos relacionados con:

- a) Concepciones de los profesores y profesoras acerca de su modelo didáctico.
- b) Utilización didáctica de las ideas de los alumnos
- c) Metodología didáctica. Actividades de enseñanza.
- d) Formulación de los contenidos escolares
- e) Concepciones sobre el sistema de evaluación.

De alguna manera los objetivos se formularon con la idea de incidir en cuestiones como:

- 1.- La habilidad de transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes.
- 2.- La capacidad para organizar, seleccionar y presentar los conocimientos a sus alumnos/as.
- 3.- La habilidad de motivar y facilitar los aprendizajes de los alumnos/as.
- 4.- Capacidad para elaborar los diseños curriculares necesarios.
- 5.- La disposición de colaborar con otros profesionales en las tareas docentes de grupo y/o centro.
- 6.- La facilidad para conectar la realidad de la escuela y la realidad social.
- 7.- La posibilidad de potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

**D) DELIMITACIÓN DE LOS
PROBLEMAS E HIPÓTESIS.**

Delimitación de los Problemas

Tal y como se ha planteado en el apartado anterior de esta memoria, el objetivo fundamental de esta investigación era analizar las principales dificultades u obstáculos que presenta el profesorado novel cuando se pretende que sus concepciones y actuaciones evolucionen desde el modelo didáctico en que se encuentran, hacia un modelo constructivista e investigativo. Todo ello con el interés de promover estrategias formativas que incidan en aquellos y ayuden a su superación.

En coherencia con tal finalidad, los problemas que nos propusimos investigar fueron los siguientes:

Problema 1:

¿Qué grado de evolución presentan las ideas y actuaciones de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?, ¿qué obstáculos aparecen en dicho proceso?, ¿cuáles pueden ser sus posibles causas?, ¿son todos igual de resistentes al cambio?

Problema 2:

¿Qué tipos de relaciones existen entre la evolución de las concepciones y actuaciones del profesorado asistente al curso y el desarrollo de las fases y actividades de la propuesta formativa?

No se trataba, por supuesto, de intentar establecer relaciones de causa-efecto, sino de detectar qué tipos de actividades o recursos formativos tienen una incidencia más clara en la evolución del profesorado y qué fase o momentos del curso provoca cambios más apreciables.

Problema 3:

¿Qué grado de estabilidad en el tiempo poseen los cambios detectados en las concepciones y actuaciones del profesorado a lo largo del curso? Es decir, ¿cuáles de los cambios detectados en el profesorado permanecen cierto tiempo después de terminada la actividad formativa?

Durante el desarrollo del proyecto de investigación y de la actividad de formación que este incluía, nos hemos visto obligados a modificar (reformulando algunos y añadiendo otros nuevos) los problemas anteriormente enunciados.

Esta reformulación nos lleva, a que los nuevos problemas objeto de la investigación se han articulado en torno a cuatro estudios que se detallan a continuación:

Estudio – 1. Concepciones sobre el modelo de profesor/a y la enseñanza.

Este estudio hace referencia a la necesidad de situar el punto de partida o diagnóstico inicial del profesorado novel, en torno a dos problemas que nos han parecido relevantes en el desarrollo de la investigación. El primer problema que podríamos enunciar de la siguiente manera:

Problema 1

¿Qué concepciones presenta el profesorado novel en relación con los modelos de profesor/a y los procesos de enseñanza – aprendizaje?

Este problema es nuevo y no aparecía en nuestro proyecto inicial:

Para el estudio de este problema hemos utilizado un sistema de categorías con dos categorías y una serie de subcategorías que se encuentran reflejadas en el apartado H de Metodología de la Investigación.

Los instrumentos utilizados para obtener los datos que nos aporten información sobre estos problemas son los siguientes:

Cuestionario de expectativa (Anexo I), Entrevistas (Anexo II), Grabaciones de vídeo de diversas sesiones (Anexo III), Diario de la primera sesión de 30 de noviembre de 2000 (Anexo IV) y cuestionarios de evaluación (Anexo V).

Estudio – 2. Relación entre la evolución de las concepciones del profesorado novel y el curso de formación.

Este estudio contiene un único problema que podemos considerar heredado y reformulado del Problema 2 de nuestro proyecto inicial del que hemos eliminado el estudio de la influencia en las actuaciones por imposibilidad de llevar a cabo dicho estudio.

El problema, pues, que se encuentra dentro de este estudio, lo hemos formulado de la siguiente manera:

Problema 2:

¿Qué tipos de relaciones existen entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y esta propuesta formativa?

Los instrumentos utilizados son comunes con los utilizados en el Estudio – 1.

Estudio – 3. Grado de evolución de las ideas del profesorado.

Debido al desarrollo de la acción formativa que se incluía en este proyecto de investigación y a las posibilidades de toma de datos que este desarrollo nos ha permitido, nos hemos visto obligados a realizar una reformulación del Problema 1, que quedaría de la siguiente manera:

Problema 3

¿Qué grado de evolución presentan las ideas de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?

El instrumento utilizado para obtener los datos que nos aporten información sobre este problema ha sido el Cuestionario sobre Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado, (Porlán R. 1989) (Anexo VI).

Estudio –4. Incorporación al puesto de trabajo.

En nuestros problemas iniciales este estudio no estaba contemplado. A raíz de recoger la información que nos proporcionó el cuestionario e contexto (Anexo VII) decidimos la idoneidad de su inclusión como problema por la relevancia que pensamos que podía tener en el primer año de desarrollo profesional del profesorado novel. A este efecto en el protocolo de las entrevistas realizadas (Anexo II), se incluyeron preguntas relacionadas con este aspecto (el protocolo de las entrevistas se encuentra en el Anexo VIII).

El problema en cuestión, dado que recoge diversos aspectos, todos relacionados con la incorporación al puesto de trabajo, pero de diversa índole, nos ha parecido oportuno desglosarlo en cuatro subproblemas:

Subproblema 4 A: ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

Subproblema 4 B: ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?

Subproblema 4 C: ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?

Subproblema 4 D: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

Los instrumentos utilizados para obtener los datos que nos aporten información sobre este problema son los siguientes:

Cuestionario de contexto (Anexo VII), Entrevistas (Anexo II), Grabaciones de vídeo de la mesa redonda de enero de 2001 (Anexo III) y Diario de la primera sesión de 30 de noviembre de 2000 Anexo IV).

Para aclarar mejor este cambio en la reformulación y aparición de los problemas y estudios, presentamos una tabla con ambas situaciones, es decir, los problemas tal y como se concibieron en el proyecto inicial y como se presentan en esta memoria, fruto de la interacción viva y dinámica con la realidad:

TABLA RESUMEN PROBLEMAS PREVIOS Y FINALES

Problemas en el Proyecto Inicial (marzo de 2000)	Problemas en la Memoria Final (Octubre de 2002)
<p>Problema 1: ¿Qué grado de evolución presentan las ideas y actuaciones de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?, ¿qué obstáculos aparecen en dicho proceso?, ¿cuáles pueden ser sus posibles causas?, ¿son todos igual de resistentes al cambio?</p>	<p><u>Estudio – 2. Relación entre la evolución de las concepciones del profesorado novel y el curso de formación.</u> Problema 2: ¿Qué tipos de relaciones existen entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y esta propuesta formativa?</p>
<p>Problema 2: ¿Qué tipos de relaciones existen entre la evolución de las concepciones y actuaciones del profesorado asistente al curso y el desarrollo de las fases y actividades de la propuesta formativa?</p>	<p><u>Estudio – 1. Concepciones sobre la enseñanza / aprendizaje y el modelo de profesor/a.</u> Problema 1 ¿Qué concepciones presenta el profesorado novel en relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje y los modelos de profesor/a?</p>
<p>Problema 3: ¿Qué grado de estabilidad en el tiempo poseen los cambios detectados en las concepciones y actuaciones del profesorado a lo largo del curso? Es decir, ¿cuáles de los cambios detectados en el profesorado permanecen cierto tiempo después de terminada la actividad formativa?</p>	<p><u>Estudio – 3. Grado de evolución de las ideas del profesorado.</u> Problema 3 ¿Qué grado de evolución presentan las ideas de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?</p>
	<p><u>Estudio –4. Incorporación al puesto de trabajo.</u> Problema 4 A: ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel? Problema 4 B: ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera? Problema 4 C: ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino? Problema 4 D: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?</p>

Formulación de hipótesis

Podríamos distinguir dos tipos de hipótesis. Aquellas relacionadas con lo que consideramos el diagnóstico inicial o punto de partida en cuanto a las ideas de los profesores y profesoras participantes en el curso y aquellas hipótesis que pretenden dar respuesta a los problemas planteados.

Nuestras hipótesis respecto al punto inicial o diagnóstico inicial de los profesores/as que puedan participar en el curso, pensamos que están suficientemente expuestas en el apartado de **BASES TEÓRICO-PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**. A modo de resumen podríamos citar:

Pensamos que el conocimiento profesional de la mayoría del profesorado novel, objeto de este estudio, en relación con los llamados AIP (Ámbitos de Investigación Profesional) –Ideas de los alumnos, Formulación de contenidos escolares y Metodología de enseñanza- se ubican en estadios de formulación iniciales, que están alejados de los que serían los deseables o de referencia (constructivistas en este caso). Solamente, pensamos, existe una minoría, que con

relación a la utilización de las ideas de los alumnos y a la metodología de enseñanza, se pueden situar en estadios intermedios.”

En relación con los problemas formulados anteriormente, las hipótesis que se podrían enunciar son las siguientes.

Hipótesis relacionada con el Estudio 1

Relacionada con las ideas del profesorado novel. Algunas de estas ideas, las cuales pueden derivar en obstáculos para el desarrollo de la labor docente desde nuestro marco teórico de referencia, se resumen a continuación.

La mayoría de estas ideas están sustentadas en su larga experiencia como alumnos/as, de forma, que los futuros profesores poseen un conjunto de ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza/aprendizaje de la disciplina en cuestión. Esta influencia, que podríamos denominar, "ambiental" es enorme porque responde a experiencias reiteradas y se adquiere de forma no reflexiva, como algo natural, obvio, de "sentido común", "lo que siempre se ha hecho", que escapa a la crítica y se convierte en un obstáculo para cualquier innovación. (Furió y otros, 1991). Estas ideas y comportamientos docentes espontáneos afectan a aspectos esenciales de la enseñanza: desde las concepciones acerca de cómo se aprende, a la evaluación, pasando por el clima del aula, o el tipo de actividades que los alumnos pueden realizar.

Asimismo, la formación proporcionada por los estudios universitarios. posee un carácter marcadamente disciplinar que no se corresponde con la organización de los contenidos en la ESO por áreas o con las mismas especialidades del Cuerpo de Profesores de Secundaria, muchas de las cuales poseen un carácter multidisciplinar (Física y Química, Biología y Geología, Geografía e Historia, etc.). La formación marcadamente disciplinar de los estudios universitarios constituye un serio obstáculo para la elaboración de proyectos curriculares integrados o para el tratamiento de los temas transversales previstos en el nuevo sistema educativo.

Hipótesis relacionadas con el Estudio 2

En coherencia con los objetivos y contenidos planteados para el curso de formación, entendemos que las actividades planteadas en el mismo debían permitir analizar críticamente la práctica educativa del profesorado asistente. La estrategia ha sido la de facilitar el que afloren, se pongan de manifiesto, se expliciten, etc. los posibles problemas, carencias, necesidades formativas, etc. que el modelo didáctico de cada uno de los/las asistentes plantea en su desarrollo cotidiano. Las actividades que se han propuesto han ido en la línea de buscar soluciones a dichas situaciones, trabajando entonces desde nuestra perspectiva teórica. Se trataba de que cada profesor/a construyera poco a poco su propio modelo de intervención facilitándoles que respondieran a preguntas del tipo: ¿Cuál es mi modelo didáctico personal?, ¿cuáles son mis principios didácticos generales?, ¿qué conocimientos los fundamentan?, ¿qué grado de coherencia existe entre mis principios y fundamentos?, ¿qué normas para la acción se deducen de ellos?, ¿qué tipos de relaciones deben existir entre mi modelo didáctico y mi actuación profesional concreta?, etc.

En cuanto a las fases del curso, en la primera fase ha habido una mayor confrontación de ideas, favorecida por el uso de un metodología es coherente con un modelo constructivista del aprendizaje en el que se ha intentado tener siempre en cuenta las ideas alternativas o las preconcepciones de las personas con las que se ha

trabajado y esperando que en una segunda fase, cuando se pudieran poner en práctica algunas de las propuestas trabajadas el cambio sea más apreciable.

Creemos que la estrategia de abordar las situaciones que se dan en el aula por parte del que enseña, desde una perspectiva de análisis problemático, es decir, de analizar las situaciones que se plantean como un "problema" que hay que estudiar, averiguar las causas que lo originan, poner en marcha una serie de estrategias que conduzcan a su resolución, etc. El enfrentarse a esta metodología de trabajo en el seno de la acción formativa planteada pensamos que permitirá crear un hábito en esta línea de trabajo. Asimismo, es nuestra opinión, la aceptación de propuestas de trabajo alternativo serán mejor aceptadas cuanto menos sea el nivel académico a la que se dirijan, es decir, más fácilmente asumibles para situaciones de aula en Secundaria Obligatoria que en Bachilleratos, por ejemplo.

Hipótesis relacionadas con el Estudio 3

En cuanto al grado de evolución de las ideas de los profesores, entendemos que la estrategia de formación propuesta, producirá algunos avances o cambios en las ideas de los asistentes en torno a los ámbitos de desarrollo profesional trabajados en el curso. En el estudio de Pérez y Gimeno (1992) ya citado, se ha puesto de manifiesto la escasa influencia que a corto plazo tiene esta actividad formativa inicial en la práctica educativa del profesorado asistente a los cursos del CAP, indicando asimismo, que actuaciones de contenido similar tienen una mayor influencia con profesores ya en ejercicio.

Hipótesis relacionadas con el Estudio 4

Esta hipótesis haría referencia al **Problema 4** que aparece nuevo en este proyecto. Debido a que se trata de un problema surgido durante la investigación, no nos parece metodológicamente adecuado sugerir hipótesis alguna.

E) METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos definidos en el apartado C) y los problemas que hemos formulado y/o reformulados en el apartado D), la metodología desarrollada para intentar alcanzar dichos objetivos y procurar dar respuesta a los problemas, se llevó a cabo de la siguiente forma: Se puso en marcha una acción formativa dirigida al profesorado novel, que se enmarcó dentro de la modalidad de curso con seguimiento, en la que existió una fase presencial y otra fase no presencial. Paralelamente al desarrollo de dicho curso, se llevó a efecto el desarrollo específico de la investigación cuya memoria ahora se realiza.

Características del curso destinado al profesorado novel.-

En los meses de septiembre/octubre de 2000, el CEP de Sevilla convocó un curso para profesorado novel.

Los destinatarios fueron profesores/as de Secundaria/Bachillerato de las áreas de: Física-Química, Biología-Geología, Matemáticas y Lengua Española. El número de participantes total fue de 44. El número de horas totales certificadas han sido 100 (70 presenciales y 30 no presenciales) y se desarrolló durante los meses de noviembre 2000 a junio de 2001.

Como criterios de selección de los participantes se establecieron:

- Profesorado novel en su primer año en activo y que hayan aprobado las oposiciones.
- Profesorado novel en su segundo año en activo y que hayan aprobado las oposiciones.
- Profesorado novel en su primer año en activo y con un contrato de interinidad en el mismo centro a lo largo del curso 2000-2001.
- Profesorado novel en su segundo año en activo y con un contrato de interinidad en el mismo centro a lo largo del curso 2000-2001.
- Pertenecer al ámbito del CEP de Sevilla.
- Pertenecer a otros CEPs de la provincia de Sevilla.

Los principios que han regido el diseño y realización del curso de formación han sido:

a) Integración teoría-práctica

Para ello fue preciso establecer un modelo de formación que vinculase el desarrollo de los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades de los profesores en formación, a las actividades reales, a la práctica que estos estaban desarrollando en su trabajo diario en los institutos. En este sentido, la práctica no debe ser entendida sólo como saberes concretos para manejar la dinámica de clase, sino como una acepción más amplia, en la que se debería tener en cuenta: el contexto que la condiciona, la limita, y en cierto modo la reproduce, la diversidad de funciones y tareas que la componen y los conocimientos de todo tipo que son necesarios para hacer frente a los problemas que plantea (Martín y Martín 1995). En este sentido las prácticas se han concebido más como una fuente de problemas y situaciones que deben ser objeto de estudio que como la mera aplicación de unos conocimientos teóricos previamente aprendidos. Era preciso que este proceso de formación dotase al profesorado asistente de los conocimientos y destrezas necesario para analizar y cuestionar las *evidencias del sentido común*. Como dicen Feiman-Nemser y Buchman (1988): *parece poco probable que estos hábitos y destrezas se adquieran en el trabajo docente cotidiano, de ahí la importancia de proponer y desarrollar estas actividades de*

análisis y reflexión durante los períodos de formación inicial o al menos despertar el interés, la necesidad y la conveniencia de las mismas para el trabajo futuro docente.

b) La didácticas específicas como eje articulador del plan de formación

Como ya se ha dicho, un programa eficaz en la formación del profesorado debe integrar los principios psico-socio-pedagógicos, los contenidos específicos de la disciplina y la práctica docente. En nuestro caso, la didáctica específica ha jugado, precisamente, este doble papel integrador.

El eje articulador de todo el proceso de formación ha sido el curriculum del alumno: qué enseñar, cómo y su evaluación, en una disciplina determinada y con unos alumnos y alumnas concretos. Los datos obtenidos en el aula por el profesor en formación debe ser el punto de partida para iniciar un proceso de reflexión bajo el asesoramiento de un profesor especialista en didáctica especial. La complejidad de los problemas educativos hará necesaria, en un segundo momento del proceso de reflexión, las aportaciones de especialistas procedentes de diferentes campos (psicología, pedagogía, sociología, etc).

c) Profundizar en el cuerpo de conocimientos de la disciplina científica que hay que enseñar.

El dominio de la asignatura constituye el punto de partida de toda actividad docente creativa. Conocer los contenidos de la materia implica conocimientos profesionales muy diversos: los problemas que originaron la construcción de los conocimientos y cómo llegaron a articularse en cuerpos coherentes, la metodología propia de la disciplina, las implicaciones sociales de la ciencia construida, las nuevas perspectivas, etc. (Coll 1987; Bromme 1988). Junto a estos conocimientos, que consideramos que, al menos en algunos casos, son proporcionados por los estudios universitarios, existen otros relativos a la disciplina que van más allá de lo que habitualmente se contempla en los cursos de licenciatura, como, por ejemplo, los fundamentos epistemológicos de la asignatura, las relaciones entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, los criterios para seleccionar los contenidos adecuados, etc.

d) Introducción a la reflexión e investigación educativas.

La desconfianza y los recelos de los profesores respecto a los "expertos" es explicada por Serramona (1980) por la ausencia de la metodología de la investigación en los "curricula" de formación del profesorado. La escisión entre los docentes y los que investigan y piensan, que se traduce en un determinado reparto de roles y "status", puede superarse si el profesor se convierte en investigador de sus propias prácticas.

La introducción a la investigación ha de constituir, pues, uno de los objetivos básicos de la formación docente, proporcionando al futuro profesor los conocimientos precisos para detectar los problemas que surgen en el trabajo en el aula y el análisis de los mismos.

En definitiva, el objeto de este proyecto de investigación ha intentado ser el llegar a establecer un plan de formación que permita definir y responder a un perfil de profesor/a de secundaria como un profesional capaz de analizar su situación educativa e intervenir sobre la práctica.

Los objetivos del curso han sido los siguientes:

- a) Promover en el profesorado novel participante el conocimiento, análisis y crítica de sus ideas acerca de la enseñanza de su materia, tanto las que elaboran de manera consciente, como aquellas otras quizás más inconscientes que pueden emanar de su actuación en el aula.
- b) Contrastar los puntos de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje que poseen los profesores noveles con otros provenientes de la investigación en la Didáctica Especial correspondiente, de la experiencia práctica y de los materiales curriculares, en la perspectiva de ir construyendo un Modelo Didáctico de referencia.
- c) Favorecer el diseño de propuestas curriculares que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes en relación a los contenidos de su materia.
- d) Desarrollar en el profesorado novel la capacidad de reflexionar y de realizar pequeñas investigaciones cualitativas respecto a algunos problemas relevantes para el profesorado y potentes para favorecer su desarrollo profesional.
- e) Potenciar el trabajo autónomo, cooperativo y riguroso en los profesores participantes.

Siguiendo a Rabadán y Flor (1998), estos objetivos han sido negociados con los asistentes una vez que comenzó el curso

Los contenidos giraron en torno a lo que parece son los tres ejes que pueden orientar la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Estos puntos (Esteve, 1997), fueron:

- 1) *Identificación de sí mismo como profesor.* Incluye la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar y el clima de clase y las reacciones que cada estilo produce en los alumnos/as.
- 2) *Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: Análisis de la vida en el aula.* Según Croates y Thorensen (1976), en Esteve (1997), señalan que: “los profesores debutantes reconocían la existencia de ansiedades y preocupaciones centradas en su habilidad para mantener la disciplina en clase”.
- 3) *Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.* Estos problemas derivan fundamentalmente de la escasa profundización que sobre los problemas prácticos se realiza desde la psicología y la didáctica. Estos problemas son variados, y a título de ejemplo podemos citar: adaptar contenidos de enseñanza a estudiantes con niveles y motivaciones diferentes, utilización de recursos y metodologías complementarias, dificultades en la organización productiva de su trabajo, etc.

Impregnando los tres bloques anteriores se intentó abordar contenidos relacionados con los *Elementos y herramientas básicos de la investigación de aula, y la investigación de un problema de aula.* En este apartado se trataron los elementos y herramientas básicos que caracterizan la investigación educativa, y se introdujo a los profesores/as noveles en la misma a través de la investigación de un problema de carácter didáctico que se presentaban en sus aulas.

Los contenidos de los tres ejes se han trabajado con relación a problemáticas concretas. Así por ejemplo, en el primero: *Identificación de sí mismo como profesor*, algunas problemáticas han sido:

- ¿Cuál es mi modelo didáctico personal?, ¿cuáles son mis principios didácticos generales?, ¿qué conocimientos los fundamentan?, ¿qué grado de coherencia existe entre mis principios y fundamentos?, ¿qué normas para la acción se deducen de ellos?, ¿qué tipos de relaciones deben existir entre mi modelo didáctico y mi actuación profesional concreta?, etc.
- ¿Qué sabemos los profesores sobre las materias de enseñanza (Las Ciencias de la Naturaleza, la Lengua Española,...)?; ¿qué finalidades educativas persigue el área de Ciencias de la Naturaleza, de Lengua Española,... en la Secundaria y en el Bachillerato?, ¿qué aporta el conocimiento disciplinar (estudiado en las respectivas licenciaturas) a las áreas de enseñanza?, ¿es este conocimiento suficiente y apropiado para mi trabajo como profesor?, etc.

En conexión con el segundo eje: *Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: Análisis de la vida en el aula*, se han trabajado problemáticas tales como:

- ¿Cómo mantener el interés y la atención de los alumno/as en la clase?, ¿cuál es la forma más adecuada de organizar mi clase?, ¿es conveniente alternar el trabajo individual y el colectivo (pequeño grupo y grupo-clase) para mejorar el aprendizaje de ciertos contenidos?, ¿cuál debe ser el papel del profesor/a y cuál el de los alumno/as en la clase?, ¿es posible la negociación entre profesore/as y alumno/as en Secundaria y Bachillerato?, ¿cómo generar un buen clima de trabajo y de relaciones personales satisfactorias en la clase?, etc.

Por último, en relación con el tercer eje: *Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje*, los problemas abordados han sido:

- En relación con los contenidos de enseñanza: ¿cómo adaptar los contenidos a estudiantes con niveles y motivaciones diferentes?, ¿qué fuentes hay que tener en cuenta para la elaboración de los contenidos?, ¿cómo integrar de manera coherente los conceptos, procedimientos y actitudes?, etc.
- Con relación a la metodología: ¿qué tipos de recursos y actividades resultan más adecuados para la enseñanza de nuestra materia?, ¿cómo generarlos y usarlos?, ¿cuál debe ser la lógica que organice la secuencia de actividades?, ¿cómo tener en cuenta en la secuencia de actividades las ideas de los alumnos?, ¿cómo conocerlas y utilizarlas?, etc.
- En relación con la evaluación: ¿qué tipos de evaluación existen y en qué se fundamentan?, ¿qué datos tomar y cómo hacerlo para obtener información relevante de lo que ocurre en la clase?, ¿es necesaria la participación del profesor/a y de los estudiantes en la evaluación?, etc.

La metodología seguida ha sido coherente con la planteada en el proyecto inicial y en las sesiones de trabajo se han confrontado las aportaciones teóricas con las concepciones y prácticas cotidianas del profesorado novel. Los profesores/as firmantes del proyecto han actuado en calidad de ponentes, coordinadores y tutores. En las sesiones de trabajo, aunque el marco teórico de partida estaba establecido, en

todo momento se partió de las consideraciones que sobre las propias experiencias prácticas planteaban el profesorado novel.

Por las características específicas de este tipo de curso, se estimó pertinente realizar una primera reunión informativa con los solicitantes, en la que se les informó pormenorizadamente de las peculiaridades del curso que se va a desarrollar y de la implicación que se les demandaba. Fruto de esta primera sesión tenemos unos de los instrumentos de análisis que es el diario de la misma realizado por profesores/as componentes del proyecto (Anexo IV).

Posteriormente se estableció con el profesorado que participaba en el desarrollo del curso, la periodicidad de las sesiones teóricas y/o de puesta en común, así como el sistema de conexión entre los asistentes y los tutores.

Se realizaron tres tipos de sesiones de carácter presencial:

- Reuniones de gran grupo, a la que asistieron todos/as los profesores/as noveles participantes coordinadas por varios tutores. Se utilizaron para la participación de expertos externos. Su finalidad fue trabajar aspectos de carácter teórico-práctico y servir de puesta en común del grupo. Más detalles de estas sesiones se encuentran en el Anexo IX.
- Reuniones de pequeño grupo, a las que asistieron los profesores/as noveles de cada área, coordinadas por su tutor/a. Más detalles de estas sesiones se encuentran en el Anexo X.
- Reuniones con 1 ó 2 profesores noveles de cada área, objetos de investigación (estudio de casos), coordinadas por un tutor. Estas reuniones se celebraron con la periodicidad que se vio oportuno. Dentro de esta línea de trabajo también podemos enmarcar observaciones de aula realizadas (Anexo XI) y las entrevistas a un sector de este profesorado (Anexo II).

Como criterios de selección de los profesores participantes en los estudios de caso, en un principio, se establecieron los siguientes:

- Voluntariedad.
- Características socioculturales similares de los centros educativos.
- Impartir clase en la misma etapa o ciclo educativo.
- Grado de colaboración e integración con el resto de los compañeros/as del Departamento,

aunque en realidad fue suficiente con el primero.

Aunque los posibles problemas de aula que se podían investigar, han ido siendo negociados con los asistentes, también se han realizado propuestas del tipo:

- Revisión general de aspectos claves de la Didáctica del área.
- Detección de ideas previas en alumnos de Secundaria/Bachillerato y análisis de resultados.
- Entrevista personal con alumnos de Secundaria/Bachillerato para profundizar en las concepciones que se hayan detectado con el instrumento que previamente se haya pasado.
- Auto-observación de sus clases de forma sistemática.
- Análisis pormenorizado de los cuadernos de los alumnos.

- Elaboración, aplicación y análisis de un instrumento para detectar el grado de aprendizaje producido en los estudiantes de Secundaria/Bachillerato.
- Otras propuestas de los alumnos/as.

No obstante, la realidad del profesorado novel, nos llevó a trabajar, al menos en primera instancia, aspectos más relacionados con la gestión del aula, la atención a la diversidad, la motivación del alumnado, etc.

Intercalada entre las sesiones presenciales, se realizaron diversas actividades que los profesores/as noveles debían llevar a la práctica, y que constituyen la fase no presencial. Para que esta se desarrollase de la forma más satisfactoria posible y con objeto de evitar que el profesorado novel se encontrasen ante obstáculos que consideraran insalvables y que les impidieran avanzar, se incrementó el flujo de comunicación (telefónica, fax, electrónica,...) entre el tutor y los profesores/as noveles en estos períodos, existiendo incluso reuniones personales de tutorización y asesoramiento.

En relación con la evaluación, se ha intentado realizar de forma continua, para lo cual se utilizaron diferentes instrumentos tales como: diario del profesor, diario de clase, cuestionarios, observación, informes de los alumnos, etc., los cuales se describen de forma más detallada en el subapartado de Técnica e instrumentos de recogida de datos de esta memoria.

Los criterios de evaluación que se utilizaron, para que los profesores/as noveles manifestasen sus opiniones respecto al desarrollo del curso, estaban relacionados con:

- Aspectos generales: Número de horas, espacios utilizados, grado en que se han cumplido sus expectativas, método de trabajo, ambiente de trabajo, calidad de los materiales entregados, conocimientos adquiridos,...
- Ponentes: Dominio del tema, motivación a los asistentes, relaciones con los participantes,...
- Autoevaluación: Grado de implicación en el desarrollo del curso, nivel de participación,...
- Sugerencias.

Los cuestionarios de evaluación, como ya hemos comentado se encuentran en el Anexo V y los resultados de la misma en los Anexos XII y XIII.

Características de la metodología de investigación objeto de este proyecto.-

Como ya se ha comentado al principio de este apartado, la metodología a seguir se contempló en una doble vertiente, por un lado el curso destinado a profesores noveles (que hemos descrito anteriormente) y por otro, la metodología propia de la investigación objeto de este proyecto, que es la que pasamos a comentar a continuación.

A partir de los años ochenta la investigación educativa va evolucionando desde posiciones ubicadas en paradigmas de racionalidad técnica, con marcado sesgo positivista y con la utilización de métodos de investigación cuantitativa, a posiciones centradas en paradigmas etnográficos y naturalistas, en los que predominan los métodos cualitativos de investigación (Mellado, 1998).

Por tanto, la investigación educativa está inmersa en lo que se denomina el paradigma cualitativo que tiene unas características específicas que lo diferencian del

cuantitativo. En la tabla siguiente se resumen las características de ambos paradigmas (Guerrero, 1987; Morales y Moreno, 1993).

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Utilización de métodos cualitativos	Utilización de métodos cuantitativos
Fenomenología: intenta comprender el comportamiento humano a partir de un propio contexto, de un marco natural	Lógico-positivista: intenta comprender las causas de lo social obviando los estados subjetivos de las personas
Observación naturalista y no controlada	Observación controlada
Descriptivo e inductivo	Inferencial e hipotético
Subjetivo	Objetivo
Fundamentado en la realidad	No fundamentado en la realidad
Interpretación de los procesos vivos	Recuento de entradas y salidas
Participación intensa y a largo plazo en una situación de campo	Trabajo de laboratorio
Orientado a los descubrimientos, exploratorio	Orientado a la comprobación, confirmatorio.
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Registro de notas de campo	Registro contabilizado de evidencias empíricas
Próximo a los datos	Al margen de los datos
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable
Reflexión analítica de los registros	Observación y adecuación de los registros a índices matemáticos

En el caso de la investigación cualitativa los investigadores hemos pasado por una fase de inmersión en el lugar de investigación, se han ido produciendo una serie de hipótesis de trabajo in situ, aunque ya se hubieran formulado de antemano. Por tanto ha sido, una investigación en la acción, que ha requerido que los investigadores permanezca en el contexto a investigar en un amplio período de tiempo, realizando observaciones con un amplio abanico de instrumentos.

Incluida en este paradigma cualitativo, se encuentra la denominada metodología longitudinal, que consiste en una observación repetida y ordenada en el tiempo de un individuo o grupos de individuos con el objeto de identificar cambios producidos así como sus causas. Esta metodología se encuentra inmersa en los denominados métodos descriptivos que tienen como finalidad observar y describir hechos de una población determinada, de forma objetiva, para conocer la eficacia de determinados programas de actuación (Rabadán y Flor, 1998).

El caso típico de esta metodología longitudinal es lo que se denomina estudio de casos, que se caracteriza porque se hace una investigación con detenimiento de un determinado ejemplo o caso en la acción. Los estudios de caso se centran en lo que se denomina nivel "micro" del sistema (aulas, escuelas), sin que se obvie su conexión con perspectivas más amplias del sistema educativo en su conjunto. Por problemas de tiempo este tipo de investigación no ha podido ser llevada a cabo.

Dentro de la investigación educativa, una temática que ha venido cobrando fuerza desde hace varios años, es la dedicada a las concepciones del profesor. El origen de este campo de estudio se sitúa en la repetida constatación de que los planes de racionalización que hacían los académicos para la práctica, eran sistemáticamente

«desvirtuados» por los profesores en sus aulas. Este hecho, incomprensible para los investigadores, les llevó a defender en 1975 un presupuesto totalmente nuevo en la investigación educativa americana: que los profesores tenían su propio pensamiento, y que esto debía influir de algún modo en sus actividades docentes, «interfiriendo» las recomendaciones de los científicos. (Contreras, 1991)

A su vez, el paradigma del pensamiento del profesor (Marcelo, 1987), concibe a éste como un sujeto reflexivo, que tiene concepciones, emite juicios, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, propios de su desarrollo profesional. En estos enfoques, los estudios de caso del profesorado han cobrado una enorme relevancia en la investigación sobre formación del profesorado.

Resumiendo, las características metodológicas de esta investigación se enmarcan en un paradigma de corte cualitativo, en el que se desarrollarán estudios longitudinales con detenimiento en varios profesores (estudio de casos), y se tendrá especialmente en cuenta lo que se denomina pensamiento del profesor.

Un resumen de la vertiente investigadora y de la vertiente formadora tal y como en realidad se ha desarrollado se puede encontrar en el cuadro de la página siguiente:

ESQUEMA QUE RELACIONA LA INVESTIGACIÓN CON EL CURSO DE FORMACIÓN. DESARROLLO¹

Desarrollo de la vertiente investigadora

• Septiembre - Octubre 2000

Reuniones preparatorias de los integrantes del proyecto. Distribución de funciones.

• Noviembre – 2000 Junio 2001

¿Cuáles son las ideas iniciales de los profesores/as en relación con los Ámbitos de Desarrollo Profesional?

¿Qué grado de evolución presentan las ideas de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?

¿Qué tipos de relaciones existen entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y esta propuesta formativa?

¿Qué concepciones presenta el profesorado novel en relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje y los modelos de profesor/a?

¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera? ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

• Enero 2002 - Octubre 2002

Revisión y tratamiento de datos. Establecimiento de conclusiones.

Desarrollo de la vertiente formativa

• Octubre – Noviembre 2000

Convocatoria del curso. Comienzo de las sesiones.

• Noviembre - Diciembre 2000

Primera fase (Toma de contacto, formación de la idea de grupo entre los asistentes, detección de necesidades e intereses, etc.) Las sesiones del curso, combinarán trabajo en gran grupo (todas las áreas implicadas) y pequeño grupo (por áreas).

• Enero - Junio 2001

Segunda fase. Desarrollo de una propuesta de intervención en el aula, admitiendo distintos grados de profundización y diversidad de trabajo según los ámbitos de desarrollo profesional elegidos por los participantes. Esta fase también contaría con trabajo en gran grupo (todas las áreas implicadas) y pequeño grupo (por áreas). Aquí terminaría el desarrollo reglado de la acción formativa.

• Octubre 2001 - Junio 2002

De acuerdo con los participantes, la acción formativa se continuó desarrollando en una segunda edición durante el curso 2001-2002. Los participantes que asistieron a esta segunda edición (llamada de profundización) fueron un 70 % de los que lo hicieron en la primera edición y 6 incorporaciones nuevas. Por esta razón la propuesta de realizar cuatro “estudios de caso” no fue posible, pues decidimos atender antes a la necesidad formativa que a la investigadora.,

• Octubre 2002 - Junio 2003

Se ha propuesto la formación de Grupos de Trabajo autónomos por área para trabajar de forma colaborativa los aspectos más destacados de los abordados en estas dos últimos años.

¹ Para ver las diferencias entre la propuesta de trabajo realizada en el proyecto y el desarrollo real llevado a cabo, comparar este esquema con el presentado en el proyecto original, página 39 del mismo.

g) Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

A continuación describimos aquellas fuentes, instrumentos y técnicas de recogida de datos que hemos utilizado en el desarrollo de la investigación.

FUENTES.-

- *Entrevistas.*- Es una herramienta muy utilizada en la investigación educativa. Sus resultados dependen en gran medida de la habilidad del entrevistador para obtener información del entrevistado, y formular cuestiones que le inciten a exponer sus opiniones de forma clara. Es aconsejable llevar preparada la entrevista mediante un guión base que delimita el ámbito conceptual que queremos investigar; durante el desarrollo es conveniente que se realice en un ambiente adecuado, evitando la sensación de que se está examinando o enjuiciando a la persona entrevistada, procurar evitar inducir las respuestas, no tener miedo a los momentos de silencio y procurar explorar la coherencia y consistencia de las ideas vertidas. (Cañal, 1988). La entrevista nos permite profundizar en aspectos que consideremos importantes, recogidos por medio de otros instrumentos, a la vez que nos suministra información de situaciones que no hemos podido presenciar in situ. El protocolo utilizado en dichas entrevistas se encuentra en el Anexo VIII
- *Cuestionarios, encuestas, informes....*- De la misma manera que la entrevista, los cuestionarios, encuestas, informes,... son instrumentos muy utilizados en la investigación educativa. Tienen como ventaja que se pueden solicitar su cumplimentación a un amplio número de participantes obteniéndose una información personalizada. En nuestro caso se han utilizado los siguientes: cuestionario de expectativas (Anexo I), cuestionario de contexto (Anexo VII), cuestionario sobre el inventario de creencias científicas y pedagógicas (Porlán, 1989) (Anexo VI), cuestionario de evaluación de la acción formativa (cualitativo y cuantitativo)(Anexo V).
- *Diario del profesor/investigador.*- Tenía como intención recoger información significativa sobre el proceso que se desarrolló. Ha servido para acumular información histórica sobre el procedimiento seguido y favorecer actitudes investigadoras en la persona que lo ha elaborado, a la vez que potenció la reflexión crítica. (Porlán, 1987; Porlán y Martín, 1993). Se puede considerar como un instrumento de especial importancia y constituye un elemento básico en la evaluación (Travé, 1996), puesto que, como afirma Martín (1997), escribir sobre lo que hacemos ayuda a pensar sobre lo que hacemos, ayuda a aumentar nuestra comprensión, y en cierto modo, ayuda también a aumentar nuestra capacidad de intervención sobre la realidad. Aunque se ha llevado a la práctica, se ha utilizado como elemento regulador del trabajo en las sesiones del curso (área) más que como instrumento para la investigación.
- *Diario de clase.*- Este instrumento tiene como finalidad recoger información anónima de las opiniones de los participantes del proceso que se está siguiendo (Solís, 1998). y se ha utilizado en las sesiones de pequeño grupo. Al inicio de dichas sesiones se distribuía el diario para que circulara libre y aleatoriamente y escribieran en él los participantes aquello que estimasen pertinente en relación con la sesión o con cualquier otro aspecto del proceso que se estaba llevando a cabo. También ha servido para establecer intercambio de información entre los participantes, pues estos reafirman o cuestionan algunas de las opiniones vertidas en el diario. Las opiniones

manifestadas y que se estimaban de especial relevancia, se comunicaban al grupo en la sesión siguiente. Por la misma razón que el diario del profesor/investigador se ha utilizado más como elementos regulador de la actividad del curso como instrumento de investigación.

- *Observación de la práctica docente.* Aunque no de forma mayoritaria, si se ha realizado observaciones y grabaciones de vídeo de intervenciones e el aula de algunos/as de los profesores/as participantes. Aunque no se han utilizado como instrumento de investigación si se han utilizado como herramienta formativa. Si consideramos de interés incluir el protocolo construido y empleado y los correspondientes informes.
- *Grabaciones en video.* Se han realizado grabaciones en vídeo y posteriormente se han transcrito a papel, de las sesiones generales del curso 00-01 y la evaluación final del curso 01-02. Esta última por razones obvias de tiempo no ha podido ser analizada.

INSTRUMENTOS.-

Se han elaborado:

- *Protocolos:* Para las entrevistas y la observación de clase.
- *Cuestionarios:* Expectativa, Contexto, Evaluación general y de áreas (cualitativo y cuantitativo)
- *Sistema de categorías.* Para categorizar la información obtenida con las diferentes fuentes empleadas.

TÉCNICAS.-

Triangulación.- Es la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1978 en Santos, 1988). Permite contrastar los datos, pero también es un modo de obtener otros que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad. De acuerdo con Santos (1988), hemos utilizado los siguientes tipos de triangulación:

- *Triangulación de métodos.-* Los investigadores contrastan la información obtenida a través de los diferentes instrumentos de exploración utilizados.
- *Triangulación de sujetos.-* Se trata de contrastar los puntos de vista de todos los participantes en la experiencia.
- *Triangulación de momentos.-* En ella se recoge información contrastada de los tres momentos: antes de la experiencia, durante y después.

Análisis de contenido.- De acuerdo con Bardin (1986), hemos seguido las siguientes fases:

- *Codificación.-* Supone la transformación de un texto en unidades de registro, con la finalidad de sistematizar y describir el contenido.
- *Categorización.-* Significa repartir las unidades de registro en las categorías definidas.

- Inferencia.- Es el proceso mediante el cual, el investigador interpreta los datos proponiendo interpretaciones hipotéticas.

h) Tratamiento de los datos para su interpretación y obtención de resultados.

Con las diferentes fuentes, instrumentos y técnicas que hemos reseñado en el apartado anterior, hemos obtenido una gran cantidad de información, *asfixia de datos* (Santos, 1988), a lo largo de la investigación, por lo que hemos tenido que proceder a una organización de la misma, para que hacer posible descubrir su relevancia e interpretación. Para ello, los criterios que hemos utilizado para la selección de la información obtenida han sido los siguientes:

- Relevancia para el estudio de los problemas (reformulados y nuevos).
- Que el instrumento recoja la parte más amplia posible de la muestra objeto de estudio.
- Que hay sido común a los procesos desarrollados por los profesores/as investigadores/as.

Atendiendo a estos criterios los instrumentos utilizados y no utilizados son los descritos con anterioridad.

Una vez justificada la necesidad de explicitar los criterios de selección de la información y consensado los mismos, con objeto de facilitar la codificación de los datos, que de alguna manera evitasen la *heterogeneidad de la información* (Santos, 1988) obtenida, procedimos a un análisis de los mismos, para lo cual nos hemos basado en la denominada técnica del “análisis de contenido” mencionada en el apartado anterior.

Técnicamente el proceso de categorización y codificación se ha llevado a cabo con el Programa Nudist 6 de QSR de Análisis de Datos Cualitativos. Todas las unidades de información trabajadas aparecen en el Anexo XX.

i) Sistema de categorías Estudio 1

Concepciones sobre el modelo de profesor/a y la enseñanza

CATEGORÍA A: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DE PROFESOR.

- A.1) Características y competencias que debe reunir un buen profesor/a.
- A.2) Autoimagen respecto al perfil del buen profesor.
- A.3) Concepciones sobre el desarrollo profesional.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

- B.1) Concepciones sobre las finalidades educativas.
- B.2) Concepciones sobre los contenidos.
- B.3) Concepciones sobre la metodología.
- B.4) Concepciones sobre la evaluación.
- B.5) Concepciones sobre las ideas e intereses de los alumnos y alumnas.
- B.6) Concepciones sobre la gestión de la dinámica del aula.
- B.7) Concepciones sobre la atención a la diversidad.

Estudio – 2.

Relación entre la evolución de las concepciones del profesorado novel y el curso de formación.

Categoría A: Expectativas e impresiones generales

Categoría B: Contenidos del curso

Categoría C: Metodología y actividades

Categoría D: Recursos formativos

Categoría E: Clima de las sesiones

Categoría F: Aprendizajes adquiridos

Estudio – 3. Grado de evolución de las ideas del profesorado.

Categoría (AC) Aprendizaje científico

Categoría (NC) Naturaleza de las ciencias

Categoría (MD) Modelo didáctico

Categoría (MP) metodología profesor

Estudio –4. Incorporación al puesto de trabajo.

Categoría A: La Formación inicial

Categoría B: La fase de prácticas

Categoría C: Condiciones en el acceso al puesto de trabajo.

Categoría D: Relaciones en el centro de trabajo.

j) Relación entre los instrumentos utilizados y los Estudios y problemas analizados.

La relación existente entre los estudios, las categorías y los instrumentos de investigación utilizados se encuentran en la tabla de la página siguiente.

ESTUDIOS / <u>CATEGORÍAS</u>		INST			
		Cuestionario expectativas	Cuestionario de contexto	Diario 1ª sesión	Video sesiones generales y
<u>Estudio 1</u> Concepciones del profesorado sobre el modelo de profesor y la enseñanza	CATEGORÍA A: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DE PROFESOR. A.1) Características y competencias que debe reunir un buen profesor/a. A.2) Autoimagen respecto al perfil del buen profesor. A.3) Concepciones sobre el desarrollo profesional.				
	CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA. B.1) Concepciones sobre las finalidades educativas. B.2) Concepciones sobre los contenidos. B.3) Concepciones sobre la metodología. B.4) Concepciones sobre la evaluación. B.5) Concepciones sobre las ideas e intereses de los alumnos y alumnas. B.6) Concepciones sobre la gestión de la dinámica del aula. B.7) Concepciones sobre la atención a la diversidad.				
<u>Estudio – 2</u> El curso de formación	Categoría A: Expectativas e impresiones generales Categoría B: Contenidos del curso Categoría C: Metodología y actividades Categoría D: Recursos formativos Categoría E: Clima de las sesiones Categoría F: Aprendizajes adquiridos				
<u>Estudio – 3.</u> Grado de evolución de las ideas del profesorado	Categoría (AC) Aprendizaje científico Categoría (NC) Naturaleza de las ciencias Categoría (MD) Modelo didáctico Categoría (MP) metodología profesor				
<u>Estudio – 4</u> Condiciones del puesto de trabajo	Categoría A: La Formación inicial Categoría B: La fase de prácticas Categoría C: Condiciones en el acceso al puesto de trabajo. Categoría D: Relaciones en el centro de trabajo.				

F) RESULTADOS Y CONCLUSIONES

**ESTUDIO 1:
CONCEPCIONES SOBRE
EL MODELO DE PROFESOR/A
Y LA ENSEÑANZA**

ESTUDIO-1

Problema: En este estudio pretendemos dar respuesta al problema:

Problema : ¿Qué concepciones presenta el profesorado novel en relación a los modelos de profesor/a y a los procesos de enseñanza – aprendizaje ?

Instrumentos de análisis: Cuestionario de expectativas, diario de la primera sesión, mesa redonda, sesión de evaluación 00/01, entrevista a los profesores/as. Todos los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se encuentran en los correspondientes anexos que se van indicando.

Sistema de categorías. Para realizar el análisis de los datos relacionados con estos problemas, se establece un sistema de categorías como el que sigue:

CATEGORÍA A: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DE PROFESOR.

- A.1) Características y competencias que debe reunir un buen profesor/a.
- A.2) Autoimagen respecto al perfil del buen profesor.
- A.3) Concepciones sobre el desarrollo profesional.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

- B.1) Concepciones sobre las finalidades educativas.
- B.2) Concepciones sobre los contenidos.
- B.3) Concepciones sobre la metodología.
- B.4) Concepciones sobre la evaluación.
- B.5) Concepciones sobre las ideas e intereses de los alumnos y alumnas.
- B.6) Concepciones sobre la gestión de la dinámica del aula.
- B.7) Concepciones sobre la atención a la diversidad.

CATEGORÍA A: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DEL PROFESOR/A

SUBCATEGORÍA A.1.: CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS QUE DEBE REUNIR UN BUEN PROFESOR/A

Presentación y descripción de datos.

Presentamos a continuación un conjunto de características que van apareciendo en la documentación trabajada. Algunas se van añadiendo y permiten acumular rasgos que nos dibujan un retrato del “profesor ideal” que muchos y muchas quieren ser de “mayores”. El análisis cronológico (según se ha producido la recogida de información) ofrece también la repetición y recurrencia de características, es decir, las más importantes, se repiten y conforman un esquema que casi siempre se queda en definir un **deseo, el querer ser un buen profesor.**

a) Características del buen profesor.

En la primera sesión general del 30 de noviembre de 2000 aparece la primera identificación, es la de **profesor = superhombre** (Unidades de información: 194-5), un ser dotado de poderes sobrenaturales porque alguien, incluso, alude a la Virgen de Lourdes (U. I.: 165-6). Además de lo anterior empieza a aparecer un doble concepto que en algunos casos se presenta totalmente polarizado. Nos referimos a la amplitud del concepto de ser profesor. La pregunta que alguien se formula “**¿Dónde está la**

frontera educador-enseñante?” (U. I.: 201-3) preludia una duda, debate y conflicto que quizá en año y medio (el tiempo de nuestro recorrido) no se resolverá de manera generalizada. En otro caso, con ironía, se teme que el ser profesor para otros, la Administración, por ejemplo, signifique sólo ser **vigilante** del alumnado (U. I.: 212-5).

Transcurrido un mes y medio, concretamente en la mesa redonda de 10 de enero de 2001 vuelve a aparecer esa polarización, que en un polo se diversifica de forma rica, entre ser profesor de materia u otras cosas. En el caso que nos ocupa y en varios que nos encontraremos el “otras cosas” se niega como posibilidad y a veces refuerza el de ser “profesor de materia, sesgo profesor tradicional”. Aquí, uno de los asistentes **se niega a ser animador sociocultural** (U. I.: 232-6):

...me gustaría verla, está el desconocimiento y la polarización, esa pelea terrible, tú eres profesor clásico y tú un loco que viene aquí a hacer tonterías, yo no soy un animador sociocultural y le dije yo tampoco, no sé yo lo veo demasiado polarizado.

En otro caso vuelve a surgir la **labor de educar** (U. I.: 33-5), “de ser consciente de que trabajas con personas”.

Es a partir de enero hasta mayo de 2001 cuando se desarrollan las distintas entrevistas a algunos asistentes al curso de formación. Veamos qué nos dicen.

Antes de comenzar resumiendo la información extraída de las distintas entrevistas hay que reconocer que aquí ya tenemos un volumen de información apreciable, en el que cada entrevistado se confiesa a veces buscando sus propias ideas y formulándolas lo mejor que puede y sabe.

Lo primero que nos encontramos y que se va a dar en toda nuestra revisión cronológica es la idea de **profesor serio**, una idea que combina al profesor que mantiene la **disciplina (orden y coherencia dentro del aula)** (Elena. U. I.: 308-10) y que desea, o no descarta, la necesita casi, la **cercanía al alumnado**, dentro o fuera del aula (Pilar. U. I.: 57-9). Las palabras que reproducimos reflejan bien esta idea (Juan. U. I.: 31-49).

Pues mira, al principio empecé pensando que el profesor ideal era el guay, y a medida que ha ido pasando el tiempo me he dado cuenta de que el profesor ideal es el serio en el aula, el que exige en el aula, si hablamos de ideal, pues el que exige a cada uno lo que puede dar de sí, el que inculca disciplina a los chavales, pero no disciplina de estarse quieto y sentado en la clase, y eso lo digo por mi propia experiencia, que cuando se manda un trabajo se cumplan las fechas y cuando se manden las actividades se hagan, sistematizar eso y que los chavales vean que el profesor las pide, las controla, pues creo que es fundamental, bueno y en el sentido amplio, pues que también sea fuera del aula una persona cercana, a la que se pueda acudir, y si se dice bueno pues te suspendo, por esto, por lo otro, aunque sea rígido, pero que el chaval no se vaya diciendo, ofú pues este tío es un cabrón, hablando en plata, sino que se hace el duro.

Abundando más, otros entrevistados insisten en ello y desean combinar firmeza y tranquilidad ante sus alumnos para poder resolver “eventualidades”.

La dimensión de **profesor-educador** (Carlos. U. I.: 66-71), que a veces cuesta asimilar, se reivindica cuando se ve necesario mantener en el aula unas **normas de comportamiento mínimas** para poder funcionar o dar clase. Esto ya se relaciona con la idea modernizada de la **disciplina en el aula como respeto y orden para poder estar todos mejor**. Esta idea se va a repetir mucho y es uno de los retos que afronta un profesorado novel que a diario sufre las acometidas de grupos numerosos y diversos de alumnado. También con **autocontrol** (Manuel. U. I.: 45-53) y **serenidad** (Clara. U. I.: 88-90).

En el final del primer curso de noveles -a partir de las opiniones contenidas en la evaluación cualitativa realizada- a veces se acumulan los **deseos**, y según el nivel de desarrollo profesional, incipiente en todos, se piden menos clases transmisivas, más innovación, más clases motivadoras, mejor atención a la diversidad e incluso practicar de forma sistemática el método científico (BG. U. I.: 23-55) y (FQ. U. I.; 39-49).

Se extreman las posibles antítesis, así aparecen formuladas:

- Riguroso-cercano (FQ. U. I.: 16-21).
- Evaluación con juicios equilibrados-dominio de los sentimientos (Lengua. U. I. 20-2).

Para terminar en la visión de este primer año dos resúmenes que por su brevedad quizá contengan algunas de las claves de estos noveles en busca del profesor ideal. Para una de ellas (Mat. U. I.: 4-5), la **profesora ideal** es la **“constructivista”**, para otra la profesora ideal es imposible, **nunca existirá**.

Ni en los deseos parece haber esperanza.

Las opiniones vertidas en la sesión de clausura del primer año completan lo escrito hasta ahora y nos permiten comprobar cómo se mantienen ciertas ideas que ya encontrábamos desde el principio del trabajo formativo y de la investigación que le ha acompañado.

Lo que mantiene un cierto nivel de discusión y falta de consenso, es si el **profesor ideal debe ser un educador** (Alumno/a 2. U. I.: 112-5) y (Alumno/a 3. U. I.: 186-8) o **“sólo” profesor** (Alumno/a 3. U. I.: 189-191).

Al igual que las **tutorías** (Alumno/a 3. U. I.: 192-5), para unos un trabajo que se “toma a pecho”, para otros un mero trámite burocrático. Opiniones para todos los gustos.

b) Lo que debe saber y saber hacer el buen profesor.

Sobre esta concepción nos encontramos una abundante información en las distintas entrevistas realizadas a lo largo del primer curso. Lo podemos comprobar con lo que sigue.

Primero nos percatamos de una idea que va a ser también recurrente. Nos referimos a la de explicar a grupos variados. Nos topamos ya con la **atención a la diversidad** (Pilar. U. I.: 36-40) y (Carlos. U. I.: 290-300), problema-reto que marca la vida diaria de miles de profesores noveles o con experiencia. La panacea nadie la tiene pero los nuestros (noveles) van buscando soluciones. Uno de ellos reconoce que **se necesita formación didáctica para afrontar esto** (Carlos. U. I.: 179-186 / 190-3), otro precisa lo necesario de conocimientos de Psicología, Pedagogía e incluso de “Cultura General” (Manuel. U. I.: 127-131).

Se insiste mucho en el saber llegar a todos y en la idea de **motivar**, toda una palabra mágica que se ve como imprescindible pero de la que se reconoce su dificultad (María. U. I.: 70-9 / 64-6) y (Clara. U. I.: 91-3). Hay que **saber llegar a todos**, aunque a veces es complejo porque “a veces infravaloramos a los alumnos”.

Además de lo dicho no se puede olvidar la idea de **buen profesor como dominador de la materia que cada uno** imparte en el instituto. Esto se coloca en primer lugar aunque no parece lo más importante y prueba de ello (Luisa. U. I.: 53-4 / 57-64 / 151-7 / 159-167) es cómo se acompaña de múltiples habilidades generales (motivación, dinamismo,...) o (Elena. U. I.: 97-103 / 107-9) específicas de un profesor de Ciencias en su versión más amplia: observador, capaz de plantear deducciones, coordinar y mantener el orden en el laboratorio.

Tampoco hay reparos en recordar la duda sobre la existencia del **profesor ideal** (Pilar. U. I.: 34-5), sobre todo después de haberse preocupado por definirlo. “El profesor ideal no existe” (María. U. I.: 86-7).

En la evaluación cualitativa final de 2001 las ideas anteriores toman una mayor amplitud y diversidad aunque se insiste en los grandes tópicos señalados:

- **Dominar las clases** (Lengua. U. I.: 4-7), a veces con controles imprevistos (Lengua. U. I.: 10-4).
- **Mejorar los resultados con un esfuerzo adecuado** (BG. U. I.: 11-6).
- **Atención a la diversidad** (FQ. U. I.: 22-4) y “ a las necesidades particulares” (FQ. U. I.: 35-8 / 57-9).

La **cercanía al alumnado**, ya presentada en líneas anteriores, se concreta de diversas maneras. **Para unos es sólo afectiva, relacional** (FQ. U. I.: 50-1). Se trata de llevarse bien, de que el profesor presente su “lado humano, no de colega” y endulce la estricta imagen de disciplina rígida. Para otros es didácticamente más profunda pues **conciben ya al alumno como un protagonista del aprendizaje**, no como mero receptor de saberes académicos administrados por el profesor o profesora (Lengua. U. I.: 23-9). Con el alumno hay que contar porque tiene opiniones, manifiesta mayor o menor interés, es capaz de deducir realidades por sí mismo y asimila más o menos contenidos. Esto además conlleva un deseo que aparece, el de **enseñar cosas útiles, conocimientos significativos**, mensaje recibido del día a día y del interés, urgencia o franqueza de unos alumnos que se aburren porque no ven qué papel formativo-académico juega la escuela en sus vidas de jóvenes (Lengua. U. I.: 19-20) y (FQ. U. I.: 25-33).

Para ser un buen profesional se ve necesario **dominar estrategias didácticas** y/o más recursos (laboratorio, proyectos, ordenadores,...) (FQ. U. I.: 5-11).

En la sesión de clausura de junio de 2001 se insiste en algunos de los tópicos formulados, pero se relaciona de forma estrecha el cambio de concepciones con lo aprendido en el curso de noveles.

En general se aspira a una **metodología menos transmisiva**, que se enriquezca con lo “alternativo” que se ha aprendido en el citado curso (Alumno/a 1. U. I.: 5-49). **Se contempla el trabajo en grupos**, descubierto por algunos y una **mejor participación del alumno** (Alumno/a 2. U. I.: 120-1)

Se postula (Alumno/a 1. U. I.: 20-31) la **necesaria motivación del alumnado** - no ser un “muermo”-, el **orden en las clases** (Alumno/a 1. U. I.: 32-41) dentro de un clima agradable y la relación distendida fuera de ellas (Alumno/a 4. U. I.: 258-263), una

persona siempre accesible. Relacionado con esto se desea una **atención a la diversidad** que se formula así, en general o “saber descender a los distintos niveles” (Alumno/a. U. I.: 243-7).

Se aspira a **mejorar la faceta de comunicador** del buen profesor, una persona que medie y **resuelva los conflictos** del aula (Alumno/a 2. U. I.: 130-8).

Esta capacidad de comunicación se amplía a la relación con los compañeros, en especial del mismo Departamento, sin obviar a los de todo el claustro (Alumno/a 2. U. I.: 125-9).

Pasado un año (opiniones vertidas en la evaluación cualitativa realizada) se mantiene todo lo presentado hasta ahora aunque el nivel de exigencia y de aspiraciones cambia. Continúan casi todos **deseando ser profesores que mantiene el orden y la disciplina** desde la justicia, que no rechazan al **alumnado** y en la mayoría de los casos éstos son **colaboradores más que enemigos problemáticos** (BG. U. I.: 20), (Lengua. U. I.: 35-44) y (Mat. U. I.: 144-5 / 194-8).

Se concibe ya el **aula como un lugar** donde es preciso organizarse bien (FQ. U. I.: 68-82 / 111-5), (Lengua. U. I.: 22-5) y (Mat. U. I.: 4-15 / 83-6), motivar a cierto tipo de alumnado y ofrecer actividades adecuadas a todos (BG. U. I.: 21-3) y (FQ. U. I.: 48-62); y duele que se marchen algunos por no haber sabido o podido ofrecerles más.

Los **recursos**, dominados en mayor o menor medida, van facilitando la labor aunque según se progresa e investiga es más amplio lo por hacer (BG. U. I.: 21-3) y (Lengua. U. I.: 18-21).

La investigación en el aula ya es un modelo posible, a veces difícil, pero no utópico como en el curso pasado (FQ. U. I.: 4-10 / 13-7).

Interesa también (Mat. U. I.: 38-45 / 47-54) el **nivel de asimilación y comprensión de contenidos** por parte del alumnado, y el gusto por la asignatura que a veces se supedita a la eliminación o redistribución de contenidos más académicos (Lengua. U. I.: 45-51). Interesa también que **el alumnado sea más maduro, más responsable** (Lengua. U. I.: 11-7) y esto puede hacerse al ampliar la visión que se tiene de la asignatura como medio para lograr metas más amplias, y asumidas como mejores.

De todos modos este progreso no es uniforme y no elimina las dudas, y en algunos casos, la reafirmación personal sobre un estado que parece más de octubre de 2000 que de junio de 2002, pero a veces, es necesario tiempo. Un caso aislado es el siguiente (FQ. U. I.: 83-93):

La verdad es que seguiré siendo el mismo. Pienso que hoy en día los alumnos presentan una problemática que se escapa a la tarea del profesor, es necesario la implicación de padres. No es por ser muy extremista pero cada día que pasa tengo una idea más clara, soy profesor, no padre. Reivindico la figura del "profesor" que enseña y forma a sus alumnos, y desde luego no pienso convertirme en una persona dedicada a la reinserción social de alumnos conflictivos, para esto hay profesionales que tienen la cualificación adecuada.

Pero la mayoría va más por el siguiente caso, uno más dentro del generalizado avance descrito (Mat. U. I.: 24-33).

Me gustaría ser un profesor capaz de trabajar día a día y con ilusión por un mejor conocimiento de mis alumnos, ir analizando todo lo que ahora conozco, y ponerlo a disposición de todos los alumnos, para que todos trabajen según sus capacidades. Un profesor responsable y organizado en su trabajo, que mantenga una buena relación afectiva con sus alumnos. Debe saber motivar y captar la atención del alumnado y ser firme en sus decisiones.

c) Cómo nos hacemos profesores.

En la mesa redonda de 10 de enero de 2001 se abordó esta cuestión. La idea que surge allí y que se configurará como una evidencia es la de que **el profesor novel reproduce el modelo de aquellos profesores que ha tenido**, disfrutado o sufrido como alumno. Por un lado “desea” ser de una forma, pero por otro siempre le puede lo conocido. Lo curioso es que ese modelo puede ser tanto “clásico” (clase magistral, explicativa,...) o diferente. En este último caso resulta abierto, crítico, creativo. Las palabras que siguen lo explican bastante bien (U. I.: 353-368):

... aquí se dice, que muchos de nosotros cuando nosotros llegamos a clase por primera vez, ponemos en marcha el modelo que hemos aprendido, es decir, nos llega un señor, nos pone una clase magistral y luego se va, yo tengo que decir que he tenido la maravillosa suerte de tener un gran profesor en la escuela primaria, que practicaba con nosotros la L.O.G.S.E, sin haber leído nada de la L.O.G.S.E, porque no existía, era un hombre que nos ponía a hacer debates, que nos ponía a hacer creación, ponía a trabajar hasta a los gamberros, y conseguía que hasta los gamberros le hicieran caso, yo intento seguir los pasos de ese señor, no sé si lo conseguiré alguna vez, pero vamos quiero seguir el modelo de cómo sería un gran profesor, y desde luego no se parece nada a un profesor, bla, bla, bla.

Para lograr aproximarse a su modelo ideal, en algunas entrevistas aparece la idea del **esfuerzo necesario para cambiar la realidad del aula**, del tiempo que hace falta, del riesgo de sentirse impotente ante la ausencia de resultados inmediatos (Carlos. U. I.: 364-9) / 381-5). Casi se pide un **profesor tenaz y paciente** que, de forma operativa y eficaz, se programe poco a poco tareas, ideas o retos para cada curso escolar (Carlos. U. I.: 354-363):

No, impotencia no es la palabra, lo que te cuesta aceptar es el tiempo que necesitas para cambiar algo, o sea, todo el tiempo que transcurre desde que empiezas a ver el problema, hasta que lo asumes, después, te planteas el problema, cómo lo puedes resolver y lo intentas resolver, luego ya si es fracaso o es éxito, si es éxito bien, pero si es fracaso, la cagaste. Entonces, todo ese tiempo que ves que todo esto, sí, que las cosas se pueden ir arreglando y que puedes ir haciendo cosas nuevas.

Esto, que es importante (Clara. U. I.: 360-4), va a estar condicionado también al compromiso del grupo de alumnos (Carlos. U. I.: 611-4). Si el profesor es capaz de **conseguir un compromiso** el trabajo funcionará.

La idea del mucho esfuerzo y los escasos resultados atormenta a más de uno o una, que se debate entre no seguir intentándolo o planificarse mejor.

Otra de las ideas curiosas y que aunque parezca una obviedad merece ser registrada es la del **gusto por el trabajo o la profesión**. No debe ser una tortura.

Cuando nos guste podremos experimentar cosas nuevas con jóvenes que cambian cada año (Clara. U. I.: 76-87).

Primero, yo creo que es imprescindible por lo que yo veo además, por lo que yo hago y los demás hacen, es imprescindible que te guste, que para ti no sea una tortura llegar a clase, porque yo creo que para mucha gente es una tortura, primero que te guste. Respeto por el alumnado, mucho, mucho respeto por el alumnado y también, que seas capaz de probar cosas nuevas, que no tengas miedo, porque yo creo que da miedo estar con treinta niños y yo a veces intento hacer algo nuevo y digo oye, por donde me saldrá esto, que no te dé miedo hacer una cosa nueva, porque hace falta, porque los niños cambian, yo creo que sí.

Comentario y discusión.

a) Características del buen profesor.

En las primeras manifestaciones colectivas se habla ya de ser profesor, o de intentar ser un buen profesor. Este deseo se tiene como referencia aunque evoluciona en el mejor de los casos hacia unas líneas prácticas de actuación. En otros casos la evolución deseable no se produce con la intensidad adecuada y se mantiene como un deseo sin realización operativa. El deseo aquí presentado convive desde el principio con ciertas confusiones a la hora de definir claramente el concepto. En algunos casos se acepta la idea de buen profesor como educador, por ejemplo, pero en otras no se asimila como tal, pues el profesor se acerca más a la idea de instructor. Hay casos en los que de forma explícita se niega la posibilidad de ser vigilante del alumnado o también animador sociocultural.

Avanzado ya el primer curso y gracias a las entrevistas conocemos la idea de profesor "serio", una idea que va a aparecer a lo largo de toda nuestra investigación. Este profesor "serio" nace de una equilibrada combinación de disciplina mantenida dentro del aula con orden y coherencia y una cercanía al alumnado dentro o fuera del aula. Esta concepción de profesor se convierte en un modelo bastante completo pues puede dar confianza a unos profesores, nuestros alumnos, que aún no dominan ni resuelven de forma satisfactoria las eventualidades que se producen a diario en el aula. Bajo este prisma aparece el profesor-educador, que sí compite con el profesor-instructor cuando no hay problemas relacionales en el aula, gana muchos enteros cuando se defienden unas normas de comportamiento mínimas para poder funcionar en el aula. La disciplina que este profesor-educador puede aportar garantiza el orden y el respeto y además se ve acompañada de autocontrol y serenidad, dos rasgos necesarios para un profesorado todavía inseguro ante sus alumnos.

Según avanza el primer año de docencia y de nuestra investigación, se confirma la idea expresada aunque no exenta de conflicto pues en algunos casos el profesor se debate todavía entre ser muy riguroso en el trato con el alumno o demasiado cercano, incluso duda a la hora de ser objetivo a la hora de evaluarlos o dejarse llevar por los sentimientos.

Una vez analizada la información de dos años podemos afirmar que la idea de profesor completo y equilibrado se mantiene aunque con un vaivén que según los momentos gratificantes vividos en el aula se decanta hacia el convertirse o en educador o ser "sólo" profesor. Es interesante esta idea tan central en este profesorado novel y quizá en otro más experto. El trato a diario con este último nos confirma cómo el debate se mantiene siempre en salas de profesores y en sesiones de equipos docentes, especialmente de la ESO. O se explica el sustantivo o la poesía

del siglo XIV con más o menos tranquilidad y el silencio acrítico de treinta alumnos de 15 años aproximadamente porque ese día toquen estos temas según el libro de texto correspondiente o comenzamos a dar valores, enseñar educación e intentar que ni escriban en las mesas ni escupan a la compañera de al lado. Esta visión tan polarizada y simple la seguimos observando en noveles y expertos y difícil encontrar un punto intermedio pues quizá se trate de un planteamiento menos académico de un lado y mucho menos apostólico en otro. Estamos metidos en una profesión cada vez más compleja en la que enseñamos conceptos muchas veces inútiles y educamos, aunque no queramos o lo percibamos así, continuamente por nuestra propia manera de ser, comportarnos y actuar sin hacer explícitas muchas veces las normas de buena educación. En el fondo quizá nos pida el cuerpo explicar la poesía del siglo XIV pero nos duele que se aburran y sólo redacten mensajes con el dedito en el móvil.

b) Lo que debe saber y saber hacer el buen profesor

Lo primero que surge es la necesidad de saber atender la diversidad del alumnado. Desde el cuestionario de expectativas pasado el primer día de nuestro curso y con sólo mes y medio de docencia en las aulas hasta los últimos días del segundo año es un problema central. Este problema-reto aparece asociado a la idea, muchas veces también necesidad, de motivar a todos. Motivarse convierte en un verbo mágico que no tiene límites. Resulta curioso la ansiedad que en muchos casos plantea pues el profesorado novel interioriza dos “responsabilidades”. Por una parte la de impartir una materia académica lo más completamente posible y por otra parte la de motivar e interesar y resulta curioso pues la citada materia académica tiene poco que ver con un saber escolar y significativo para el alumnado. Hay aquí dos polos que según los casos se irán neutralizando y encontrándose en un punto intermedio. Para lograr esto algunos perciben que necesitan una cierta formación didáctica, otros se conforman sólo con conocimientos de Psicología, Pedagogía y Cultura General.

Al final del primer año todo lo dicho se mantiene. Se insiste en los tópicos de dominar las clases, mejorar los resultados con un esfuerzo adecuado y la atención a la diversidad, pero además se añaden otros aspectos o matices. Por ejemplo la “cercanía al alumnado” no es sólo afectiva o relacional, se concibe ya al alumno como un protagonista del aprendizaje y esta idea, importante por lo que significa de cambio en la óptica del proceso de enseñanza-aprendizaje, conlleva el deseo de enseñar cosas útiles, conocimientos significativos. Todo esto se enriquece con la necesidad de dominar estrategias didácticas, aspirar a una metodología menos transmisiva, fomentar el trabajo en grupo del alumnado y su participación. En general se aspira, también a mejorar la faceta de comunicador del buen profesor, que debería ser una persona que resuelva, y no provoque, conflictos en el aula. Como vemos se va concretando aquella idea del “buen profesor” y enriqueciendo.

El cambio que se va produciendo en el primer año de curso en la mayoría de los casos se debe al curso de formación de noveles. Además de la práctica, la experiencia y el día a día el curso va aportando las estrategias, enfoques y materiales didácticos para los que fue concebido. Esto resulta gratificante para todos, tanto para los receptores de la actividad como para los responsables de la misma, pero no queda ahí todo, pues habrá que esperar hasta el curso siguiente, en ese curso ampliado por petición expresa de una mayoría de los asistentes, para descubrir la influencia a medio plazo que también ha tenido.

Así, al final del segundo año, todos continúan deseando ser profesores que mantiene el orden y la disciplina, pero ya no rechazan al alumnado pues éstos son ya más colaboradores que enemigos problemáticos. El aula se concibe como un lugar

donde la actividad docente es diversa y significativa e incluso se convierte en un espacio para la investigación. La idea de investigación en el aula se percibe ya como un modelo posible y difícil, pero no utópico como en el curso pasado.

En la progresión hacia una concepción equilibrada del proceso de enseñanza-aprendizaje hay que decir que preocupa el nivel de asimilación y comprensión de contenidos por parte del alumnado y su responsabilidad y madurez general. Nos emociona esto porque en dos cursos escolares y en dos ediciones de una concreta actuación formativa comprobamos cómo nuestros noveles han adquirido una mayor comprensión de la tarea de enseñar que muchos compañeros con varios años de experiencia o antigüedad, que no es lo mismo. El valorar al alumno como protagonista, el ser capaz de eliminar, reformular o simplificar contenidos académicos, el preocuparse por el aprendizaje más que por la mera instrucción repetitiva nos hace albergar esperanzas de un colectivo que quizá esté empezando a saber ser profesor e incluso a saber ser buen profesor.

c) Cómo nos hacemos profesores

En general el profesor novel empieza siendo profesor reproduciendo el modelo de aquellos profesores que ha tenido. Su conocimiento de ser profesor es una amalgama de actuaciones ejemplificadas por maestros de la EGB, profesorado de instituto, el prestigio de modelos de profesores de la Universidad y de la fugaz y nimia experiencia del CAP. Con este bagaje en general el profesorado que desea ser maravilloso y perfecto como antes hemos intentado describir se dedica a transmitir conocimientos con más o menos orden a partir de una programación que cree que es la del libro de texto que otros han adoptado por él frente a un alumnado uniforme que si no entiende es porque no tiene base, ni interés, ni saber estar. El profesorado novel va a repetir este modelo, con sus exámenes de aprobados y suspensos, que es el mayoritario y que es el que tuvo, porque va a repetir lo que ha tenido o sufrido o disfrutado. En muchos casos también va a mantener este modelo porque es el que ve en su centro de trabajo cuando llega un tanto perdido. En la mayoría de los casos es el que puede seguir porque el alumnado es el que conoce y sabe que es el más cómodo por conocido y práctico a la hora de aprobar.

Frente a esto están los deseos y las propuestas alternativas que va conociendo, también está una mínima reflexión ante la realidad del aula que se encuentra y el sentido común que le lleva a buscar nuevos caminos para acercarse a la satisfacción de impartir clase de una manera diferente. Ante esta posibilidad real nuestro profesorado novel se convence de que necesita ser tenaz y paciente, de que debe conseguir un compromiso con el grupo de alumnos y de que no debe olvidar el gusto por su trabajo y la profesión en la que ha ingresado.

SUBCATEGORÍA A.2.: AUTOIMAGEN RESPECTO AL PERFIL DEL BUEN PROFESOR/A

Presentación y descripción de datos.

¿Cómo me veo? ¿Cómo me siento? Éstas pueden ser las dos preguntas a las que se intenta dar respuesta desde diversas posiciones y con mayor o menor precisión. Veamos.

Lo primero, ya en la mesa redonda de enero de 2001, es el **optimismo** (U. I.: 18-9), una asistente confiesa que tiene **vocación** y sobre todo, de **educadora** (U. I.; 26-8). Así enlazamos con unos de los tópicos formulados en la subcategoría anterior.

En la información más amplia recogida en las entrevistas se aprecian matices, aunque también se parte del optimismo. Una compañera (Luisa. U. I.: 73-5 / 81-8 / 95-7) confiesa que **sí está cerca del modelo, cree que va bien, está contenta**. Merece que recojamos sus palabras porque no abunda una declaración tan rotunda

Yo creo que sí, hombre me faltan cosas, por ejemplo, quizás no ser tan exigente, a lo mejor, yo es que entro muy fuerte, yo me considero exigente... / ... es que yo veo que como conmigo creo que aprenden de la forma en que yo enseñe o pretendo enseñar, entonces creo que no voy muy desencaminada. Hombre me falta, por ejemplo, en esta evaluación, ahora el tema de la tectónica de placas, voy a hacer una introducción, por lo menos dos clases o a lo mejor quizás una clase, sí, de qué es lo que vamos a ver, por qué lo vamos a ver, que importancia tiene, ... / ... pues eso es una forma de engancharlos, entonces veo que me falta, o sea que puedo aprender más cosas, cómo motivarles, por ejemplo, ...

Este **optimismo**, desde el reconocimiento de que **aún queda lejos la meta**, puede verse empañado por las dudas sobre el **autocontrol imprescindible** para afrontar ciertas situaciones. (Manuel. U. I.: 59-72) se expresa con bastante franqueza.

Sí, sí, muchísimo. Porque soy una persona que al menos mi carácter, pues me enfado bastante, la verdad es que sí, yo procuro siempre que entro en mi clase hacerme una reflexión de que yo voy a dar clase y que voy allí, eso a no enfadarme y porque si me enfado es peor. Ahora mismo sí que me veo lejos, también veo que he avanzado, desde octubre hasta ahora mismo, sí que veo que voy un poquito sedimentándome más en lo que son ideas, experiencias, y me parece que lejos estoy, creo que llegaré, eso me parece, también soy optimista, me enfado pero soy optimista y creo que llegaré, pero ahora mismo sé que estoy lejos, porque sobre todo veo, o sea que por nada me irrito y eso es verdad.

En la zona “tibia”, nos encontramos con la que piensa que **no va tan mal**, aunque reconoce que **debe aprender siempre**. **Se relaciona bien** con sus alumnos (Pilar. U. I.: 51-7), **se siente a gusto** (Pilar. U. I.: 59-61 / 128-133) y **prueba actividades distintas** (Pilar. U. I.: 208-214). Diríamos que estamos más cerca del optimismo de arriba que de lo que se presenta a continuación.

Pues otros entran de lleno en la **autocrítica** (Juan. U. I.: 59-63), sobre lo que hace y lo que no cumple, concluye que **“no sabemos comunicarnos”** con los alumnos (Juan. U. I.: 100-2).

Esta autocrítica va dirigida a veces a los problemas que existen para cambiar **la realidad que se sabe mejorable** desde una posición compleja de ser buen profesor. Un dificultad importante es el **tiempo**, pasa mucho desde que se “ve el problema” hasta que se soluciona después de haber tomado la decisión de hacerlo (Carlos. U. I.: 345-8). El riesgo de reproducir el modelo transmisivo y rápido existe, por eso se hacen actividades alternativas aisladas que se van eliminando o ampliando según resultado (Carlos. U. I.: 487-501 / 511-9). **El deseo es cambiarlo todo de una vez, pero no se puede**, hay que ir poco a poco (Carlos. U. I.: 663-8 / 678-681), aunque cuando esto funciona incluso la profesora “se emociona” (María. U. I.: 88-93).

Otra compañera reconoce que está en el buen camino pero va concretando el problema que no es ni más ni menos que el **delimitar el papel y el espacio de ser**

profesor en relación con el alumno. Alumnos y profesora coexisten y conviven en el aula pero cada uno tiene sus funciones, sus responsabilidades (Clara. U. I.: 103-113).

Por ejemplo, yo a veces, yo creo que tú tienes que ser profesor, tienes que estar con ellos, o sea, tienes que tratarlo de igual a igual, pero ellos tienen su función en la clase y tú tienes tu función en la clase, pero yo creo que a veces me pierdo, y yo estoy con ellos en la clase, me pasan a laboratorio hoy con el jabón estaba yo más emocionada que ellos y eso está bien, entusiasmarse pero, tienes que saber cuál es tu función dentro de la clase y yo creo que hoy todavía estoy yo muy lejos, yo creo que sí. Lejos, en el tema de afrontar...

Otros profundizan en una **visión que podríamos denominar pesimista**, aunque no sea paralizante, pues provoca reacciones. (Carlos. U. I.: 286-290 / 328-333) se siente ridículo ya que no le encuentra sentido a lo que hace.

...evidentemente no funciona, yo me siento muchas veces ridículo explicando... yo que sé, algo demasiado abstracto a algunos niños, y me digo, es que no tiene sentido lo que estoy diciendo, es así de triste pero eso es así.

Cree que no sabe explicar, que los alumnos no se enteran, pero **atisba un golpe de valentía, o sentido común, para probar cosas nuevas**.

... que te decía antes, a veces te ves haciendo el ridículo en clase, que ni se enteran, ni te escuchan ni nada y entonces pues empiezas a probar con otras cosas, y ves que sí, ves que pueden funcionar. Dar el primer paso para hacer cosas nuevas, intentar cambiar algunas cosas viejas, yo lo veo un poco incluso trampolín, y en el fondo el objetivo debería ser ese.

Una asistente **se obsesiona especialmente por una clase caótica** (Elena. U. I.: 135-139). Teme la desorganización y la falta de planificación del profesor que puede provocar una confusión clara en el alumnado (Elena. U. I.: 114-129). Reconoce que hay que improvisar, pero cuando se hace mal teme que sus efectos no se puedan arreglar (Elena. U. I.: 144-151). Está claro que este temor la aleja de acercarse al ideal de buen profesor organizado que mantiene el orden en clase. De todos modos no podemos olvidar que al plantearse una clase más abierta y participativa es más necesario un esquema previo, quizá para cambiarlo cuando la marcha de la clase lo pida, de ahí la necesidad, también formulada, de saber improvisar.

En la evaluación cualitativa de junio de 2001 alguien “se conformaría con ser un profesor del que mis alumnos dijeran que han aprendido algo” (Lengua. U. I.: 14-8). **Esta aspiración por el aprendizaje del alumno ya ocupa más espacio**. Se insiste en lo oportuno de experimentar, de buscar métodos nuevos (Lengua. U. I.: 40-7). También de enseñar, no sólo a aprobar (“parece que arrastro los años de dar clases particulares”) sino a aprender (FQ. U. I.: 27-30).

Otro, también, en un ejercicio de humildad, aspira a no el “enemigo” del alumno (Lengua. U. I.: 31-7).

La imagen que se proyecta al final del segundo curso de docencia y del curso de noveles (evaluación cualitativa por áreas) es más sintética, más clara y con nuevas inquietudes.

En general **se reconoce “menos agobio”**, en parte porque hay más herramientas didácticas que se han puesto en funcionamiento o se pondrán en cursos próximos (Mat. U. I.: 16-9 / 21-41). Se llega a recordar los problemas de disciplina, verdadera obsesión de los primeros momentos del primer año, pero ya con “menos sofocón” (Mat. U. I.: 87-92) y sobre todo el profesor está más situado en su espacio, funciones y tareas y ha ampliado el espacio, las responsabilidades y las tareas de aprendizaje de sus alumnos.

Para terminar reproducimos un buen ejemplo que puede ser paradigmático de la mayoría (BG. U. I.: 30-4).

Este año he procurado dar la materia de una forma menos expositiva. He dedicado bastante tiempo a la realización de actividades en el aula. Esto creo que favorece el aprendizaje de los alumnos. Yo he hablado menos y ellos han trabajado más.

Comentario y discusión.

En esta subcategoría estudiamos esencialmente dos preguntas y las diferentes respuestas que se han ido ofreciendo desde distintas posiciones y momentos. ¿Cómo me veo? y ¿Cómo me siento? Son las dos, entre otras, grandes inquietudes de nuestro profesorado novel. Y éste las ha ido respondiendo con diversos grados de satisfacción y autoexigencia.

Lo primero es el optimismo. En algunos casos nuestro profesores noveles creen que están cerca del modelo. Creen que van bien, en el buen camino, incluso están contentos. Este optimismo surge desde el reconocimiento de que aún queda lejos la meta, y de que es imprescindible el autocontrol para resolver situaciones imprevistas y complicadas.

Un optimismo atenuado es el representado por quien piensa que su desarrollo profesional no va tan mal, aunque reconoce que debe aprender siempre. Mantiene relaciones fluidas con el alumnado, se siente bien y experimenta algunas actividades que le permiten salir de lo estricto de programaciones demasiado cerradas.

En la escala que estamos describiendo nos podemos encontrar con el siguiente punto que significa un nivel de autocrítica bastante serio que reflexiona y reconoce lo positivo y lo negativo. Los problemas que se presentan son diversos. Uno de ellos es el de saber comunicarse con el alumnado. Hay que mejorar esto, hacerse más comprensible. Otro problema es el tiempo. Existe el deseo de cambiarlo todo de una vez, es decir, de pasar de un modelo transmisivo, ya descrito, a otro alternativo y deseado. Pero no se puede, a veces falta tiempo. Algunos finalmente acotan su mayor problema en saber delimitar el papel y el espacio de ser profesor en relación con el alumno.

Finalmente llegamos al último estadio que hemos encontrado en esta escala de satisfacción y autoexigencia. Lo podríamos resumir en un pesimismo pronunciado por una visión de la realidad muy negativa. Una profesora se obsesiona por sus clases caóticas, otro se conformaría con ser un profesor que enseñara “algo” a sus alumnos, otro aspira a no ser “enemigo” del alumno. Son visiones que hemos encontrado y las reflejamos para dar fe de la diversidad y de la distinta progresión profesional del grupo.

Esta progresión descrita y centrada en el primer año, varía en el segundo año estudiado. En general se reconoce “menos agobio”, en las clases, a la hora de resolver los problemas de disciplina del principio y sobre todo el profesor está más situado en su espacio, funciones y tareas y ha ampliado el espacio, las

responsabilidades y las tareas de aprendizaje de sus alumnos. Un buen resumen de este segundo año pueden ser las palabras de un profesor de Biología y Geología recogidas en la evaluación final de junio de 2002: *“Este año he procurado dar la materia de una forma menos expositiva. He dedicado bastante tiempo a la realización de actividades en el aula. Esto creo que favorece el aprendizaje de los alumnos. Yo he hablado menos y ellos han trabajado más (sic)”*.

SUBCATEGORÍA A.3.: CONCEPCIONES SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL

Presentación y descripción de datos.

Vamos a presentar **opiniones encontradas sobre la oportuna formación** que debe tener un profesor para alcanzar sus deseos o al menos la comodidad aparente de poder trabajar sin sobresaltos cada día. No hay demasiada información pues debemos tener presente que ya hemos ido dando pistas sobre esto. Conviene recordar también que en la subcategoría centrada en el curso de formación los alumnos se van a extender y aportar otras opiniones enriquecedoras.

Ya desde el primer momento del curso (enero de 2001) una asistente tenía claro, lo que otros no pasado año y medio (U. I.: 38-40). Hay un caso que desde entonces señala que le gustaría recibir formación para **mejorar como educadora**, así, con la brevedad que en otros momentos también se ha expresado.

En las entrevistas sí aparecen algunas propuestas o sugerencias sobre el propio desarrollo profesional y la manera de mejorarlo.

En más de un caso se empieza por la **Universidad**.

Se reconoce que ésta **no forma para ser profesor aunque se cree que debería hacerlo** como en otros países (Carlos. U. I.: 166-171 / 208-215). Se cita el caso de Francia, donde la especialidad de Ciencias comprende tres años y luego hay una especialización de un año en la que los estudiantes optan según se vayan a dedicar a la docencia o a la investigación, con asignaturas y planteamiento diferentes.

Al mismo tiempo se defiende, en un caso y de esta manera, una **mejora en el período de formación antes de ingresar en la profesión** (Carlos. U. I.: 223-232). Se trataría de dar dos o tres meses de clase para conocer y comprender bien los problemas que la realidad ofrece. El año de práctica, se propone, debería hacerse antes de aprobar una oposición, para saber cómo es ésta, porque “a veces no gusta la profesión” (Carlos. U. I.: 238-261).

Se confirma la **dificultad añadida del primer año de docencia** por la realización de la Memoria de prácticas y por la necesidad compulsiva de realizar cursos para tener puntos cuanto antes. Esto lleva necesariamente a un exceso de actividad (Carlos. U. I.: 388-397).

Una depuración de lo anterior sería el **deseo de realizar cursos** porque siempre “enseñan cosas” y por lo útil que puede ser la relación con otros compañeros (Manuel. U. I.: 511-6).

Otros asistentes aprecian en general la **“experiencia” como una formación que se adquiere por la suma de situaciones diferentes** afrontadas en el quehacer diario, cuanto más días tenga éste, más sabiduría se adquiere (Clara. U. I.: 115-124).

Aunque finalmente valoren en concreto el curso de noveles por su utilidad (Clara. U. I.: 890-1).

Al final del primer año se plantean en la evaluación cualitativa del curso un **deseo amplio de la necesidad de más formación** que procederá del conocimiento de más medios, de contenidos más prácticos, de un enfoque que les resuelva más problemas diarios y con una metodología que atienda mejor la diversidad del alumnado (FQ. U. I.: 6-11 / 13-4 / 33-4 / 39-43 / 52-6).

Pero quizá un buen resumen sea el que reproducimos a continuación, un resumen de este primer año que nos proyecta a los siguientes con amplitud de miras (Lengua. U. I.: 37-40).

Continuar el proceso de formación e implicarme en nuevas experiencias y métodos de trabajo que, a medio y largo plazo, promuevan un cambio cualitativo en la enseñanza pública.

En lo recogido se sigue creyendo, al final del segundo año, en un **profesor preocupado, motivador, consciente de su labor y paciente**, un profesor que quiere obviar el examen como final de un proceso para integrar la evaluación en el propio proceso y lograr que sea a su vez formativa (FQ. U. I.: 62-6 / 74-6 / 93-110 / 112-3).

Pero quizá la expresión más amplia y densa sea la de un compañero (o compañera) del grupo de Física y Química. La podemos reproducir dosificada pues las cargas de profundidad que contiene lo hacen pertinente, o aconsejar, también, una lectura pausada y discontinua para su mejor captación (FQ. U. I.: 17-47).

Probablemente lo que deseo es una transición rápida entre el punto de partida, las ideas previas, mis preconcepciones respecto a la labor docente y a la enseñanza y el punto de llegada, el dominio de una serie de estrategias, no de recetas, de estrategias para afrontar los problemas de cada día, cada mes, cada trimestre, cada año, etc. Eso ya sé que no es posible, pero la inercia a conseguir objetivos rápidamente, a quemar etapas, es fuerte y probablemente sea en sí una preconcepción del profesorado: pensar que tras una formación breve, tras un adoctrinamiento sencillo, se puede pasar de novato, de neófito, a perito, a ser una autoridad en la materia, a alcanzar el nirvana docente que consiste en no tener problemas. Y ya sabemos que eso es imposible antes de la muerte, sea docente o indecente. No es un juego de palabras sin más, la muerte indecente es la que le sobreviene al profesor quemado tras haber intentado sin éxito muchas o algunas cosas o simplemente tras haber dado crédito, concediendo autoridad (¡qué delito en nuestra especialidad!) a quienes sólo tienen edad, y habiendo creído que los problemas no tienen solución o que basta con no mirarlos para que desaparezcan. En fin, de mayor quiero ser un profesor coherente, un profesor que tenga un modelo lo suficientemente sólido como para poder responder a las inclemencias, tanto del aula como de la sala de profesores, y lo suficientemente flexible como para poder adaptarse a las nuevas situaciones sin enrocarse en posiciones axiomáticas o dogmáticas. He dicho.

Después de esto, y recuperados, concluimos también con otras palabras en las que en general se aconseja llevar, en esto del propio desarrollo profesional, un ritmo lento, sin prisas ni pausas, sin milagros, poco a poco. Valga así, con el estilo personal (FQ. U. I.: 149-163).

Una metáfora: si un actor encima de las tablas del teatro, iniciase una y otra vez la escena esperando contentar a todos sus espectadores, ¿no terminaría él loco y sus espectadores viendo Gran Hermano? Creo que es la situación más probable. Por eso, en cierto modo me doy por satisfecho, porque he llegado, a través de la experimentación en primera persona, a la convicción de que hay que llevar un ritmo cansino, sin prisas pero sin pausa, reformular planteamientos, retocar ideas, incorporar nuevas herramientas, pero nada de transmutaciones "cienporcientistas", ni giros copernicanos ni dietas milagrosas. Hay que ir poco a poco, desde la situación actual hasta la próxima parada en la Avenida Vigotsky (¿se escribe así?).

Comentario y discusión.

Las opiniones vertidas sobre el desarrollo profesional o cómo hacerse profesor no ocupan demasiado espacio, pues es en otros apartados de esta investigación donde mejor se estudian. Además, en las opiniones expuestas no hay un acuerdo completo, podemos decir que son encontradas pues las concepciones sobre qué tipo de profesor llegar a ser difieren según las inquietudes personales, trayectoria académica y circunstancias cotidianas más o menos favorables. Aun así nos atrevemos a resumir las ideas estudiadas.

Todo lo analizado se puede organizar en tres momentos que respetan la secuencia cronológica que cada profesor vive, especialmente en los primeros años de ejercicio. Repasemos cuáles son.

El primer momento que de forma explícita aparece coincide con la Universidad. Una idea que surge en la documentación trabajada es lo adecuado que sería que la formación didáctica se incluyera en los planes de estudios de algunas licenciaturas. Esto permitiría adelantar en el trabajo lento del cómo hacerse profesor. Se reconoce que la Universidad no realiza esta tarea pero se cree que debería hacerlo.

El segundo momento es el que se sitúa después de la Universidad y antes de una dedicación laboral y docente continuada. En este espacio aparece el CAP y la sugerencia de reforzar las prácticas que en él se realizan. Esto se ve interesante sobre todo antes de aprobar las Oposiciones. Interesante, como complemento a lo anterior, sería tener presente el modelo de clases particulares que algunos licenciados en paro desarrollan y que luego recuerdan como positivo o negativo.

El tercer momento sería el del profesorado en activo. En esta etapa, que es la que observan nuestros profesores noveles en presente conviene reproducir algunas ideas que sin alcanzar un acuerdo completo sí nos ofrecen pistas sobre cómo se percibe el tema que nos ocupa. La idea de superar los problemas de relación-comunicación iniciales para profundizar en las mejoras del proceso de dar clases es importante y confirma apreciaciones ya descritas en apartados anteriores. Los cursos de formación se consideran siempre positivos aunque se crea que unos lo son más que otros. Se valora también la relación e intercambio de experiencias entre compañeros, el hecho de compartir problemas parecidos en situaciones similares tal como ha potenciado entre otras parcelas nuestro curso. Interesante la diversa percepción de la experiencia, a veces sólo como suma de años y situaciones, otras veces como vivencia reflexiva. Finalmente nos quedamos con la necesidad, también expresada, de experimentar siempre cosas nuevas.

El cuarto momento, que no estaba previsto, puede ser el del futuro. Al final del segundo año de docencia y de su formación paralela se sigue creyendo en un profesor preocupado, motivador, consciente de su labor, paciente y con la intención de obviar el examen para lograr una evaluación formativa, características ya presentadas en otras páginas de este estudio. A partir de este final se abren nuevas perspectivas y deseos, se contempla el futuro con esperanzada serenidad. Podríamos repetir unas palabras ya transcritas antes pero que nos sirven de punto, no final, más bien aparte. Éstas son: *“En fin, de mayor quiero ser un profesor coherente, un profesor que tenga un modelo lo suficientemente sólido como para poder responder a las inclemencias, tanto del aula como de la sala de profesores, y lo suficientemente flexible como para poder adaptarse a las nuevas situaciones sin enrocarse en posiciones axiomáticas o dogmáticas.”(sic)*

CONCLUSIONES de la CATEGORÍA A

Los profesores participantes en el curso, comenzaron mayoritariamente con un deseo de ser profesores completos, muy controladores de la disciplina del aula y transmisores de conocimientos sobre todo académico-científico-universitarios. A lo largo del curso han progresado de manera diversa, según contexto favorable y reflexión personal, a distintos puntos de un recorrido que ha intentado fundir la realidad del aula con los mejores deseos docentes hacia ella. En un camino no exento de convicciones fulgurantes, de dudas sistemáticas, de fracasos parciales y de esperanzas realizables cada uno ha ido resolviendo aquellos problemas que percibía de forma más urgente. Al hilo de esto se dibuja un hipotético itinerario común que en líneas generales se ha compartido por todos.

Ese itinerario nos ofrece desde su visualización una posible línea de trabajo que vaya estableciendo etapas teóricas, más o menos definidas, un itinerario que sirva como esquema para afrontar tareas o aspectos de formación específicos. Nuestro curso ha ido en esa línea. De lo positivo del mismo se pueden establecer pautas secuenciadas de conducta y formación.

- Una posible secuencia de actuación podría resumirse más o menos como sigue.
 - Comunicación en el aula.
 - Relaciones personales profesor con alumno y con otros compañeros.
 - Claridad expositiva (contenidos, instrucciones, normas,...).
 - Gestión organizada del aula según metas de participación activa.
 - El alumnado como centro de interés.
 - Pensar en el alumno como protagonista activo, no como enemigo.
 - Diversidad de actividades para el alumnado diverso.
 - Motivación para todos.
 - Didáctica aplicada al área.
 - Secuencias de enseñanza-aprendizaje más elaboradas.
 - Actividades y recursos ya conocidos que se van poniendo en práctica.
 - Evaluación-valoración del propio proceso.

En relación a la autoimagen respecto al perfil del buen profesor aparece bastante diversidad: muy optimistas, optimistas, autocríticos, pesimistas, etc. Presentan una confianza bastante absoluta en la experiencia. No tienen referentes para autocalificarse y se dejan llevar por el contexto y su visión no coincide, en líneas generales, con nuestro propio punto de vista sobre ellos. Después de lo presentado anteriormente, podemos esbozar algunas propuestas de mejora para así facilitar una adecuada inmersión en el mundo laboral del docente y de su responsable desarrollo profesional.

- Reflexionar sobre los avances que se producen, ya sean desde el optimismo complacido o el pesimismo acusado.
- Ajustar el modelo ideal al modelo posible. Proceder al análisis de ambos y establecer estrategias por fases para que se llegue a unas actuaciones positivas, constructivas y no exentas de la necesaria reflexión personal.
- Nuestro curso también ha trabajado esto y ha conseguido avances. Lo confiesan.

Sobre cómo mejorar desde la formación externa y grupal el desarrollo personal de cada nuevo profesor debemos repetir las que se desprenden de lo anterior y que nos han llenado muchas horas de debate, formación e investigación. Sobre el mejor modelo de formación para profesores en ejercicio recién ingresados en la profesión creemos que puede ser el que simboliza el curso. Es un buen punto de partida que definiría los cimientos para posteriores estrategias de autoformación, experimentación de pequeño grupo e innovación individual y permanente. Creer en la formación es creer en los profesionales que construyen el sistema, que poco a poco mejorarán las condiciones culturales de amplios segmentos de la población. Lo demás son soluciones posibles, quizá idóneas, según los momentos.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA B.1: CONCEPCIONES SOBRE LAS FINALIDADES EDUCATIVAS.

Presentación y descripción de los datos.

Entre lo que estos profesores/as consideran sus finalidades educativas encontramos desde ideas muy generales (formación integral como personas) hasta objetivos más modestos (que se comporten educadamente unos con otros). Ninguna de las finalidades que expresan, salvo las dos primeras, son compartidas por más de dos profesores/as, lo que indica la diversidad de objetivos que hemos encontrado.

a) Formar a sus alumnos/as como personas, de una manera integral, siendo su materia algo al servicio de esa finalidad general.

Diario de la primera sesión (29-33):

...casi la asignatura que tengo que enseñar me parece algo secundario, por suerte la lengua y literatura me parece una asignatura de un valor formativo extraordinario, pero a mí lo que más me apasiona es la labor de educar a gente.

Diario de la primera sesión (35-38)

...como personas, me parece que la asistencia a un centro de enseñanza secundaria pues sirve básicamente para crecer como persona en todos los ámbitos posibles.

Entrevista a Manuel (78-84):

Yo pretendo sobre todo dos cosas, primero, que sean personas y segundo, enseñarles lengua para que sean personas. Enseñarles a comunicarse, sobre todo a hablar y escribir, más que enseñarles grandes teorías, no sé, grandes períodos de la literatura, que sean personas a través de la comunicación, que sepan hablar y escribir.

Entrevista a Luisa (116-121):

...y enseñarles también más cosas que no son de la materia, de comportamiento y de todo, de educación, de justicia y de todo vamos, entre ellos también, eso lo veo yo importante. Que te acuerden como persona, con cosas buenas como persona, y aparte que algo han aprendido.

En esa formación integral, algunos ven, incluso, la posibilidad de **incidir en cambiar la sociedad.**

Diario de la primera sesión (104-118):

Una frase que se dice, la escuela cambia la sociedad pero no la sociedad cambia a la escuela, porque si estamos creando ciudadanos vagos, porque incluso yo he tenido alumnos que no han sabido sumar, y he dicho, yo como le voy a aprobar el examen si no sabe sumar, luego llega al curso superior y lo vuelve a necesitar y ya no hay remedio, ya si que se hace vago. Yo soy partidaria de pensar que la sociedad cambia por la escuela, según como tú eduques a los ciudadanos, seguramente serán futuros abogados, médicos, y por qué era tan malo el aprender teoremas complicados, cuando eso lo que hace es activarte la mente, hay que aprender desde pequeño que hay que forzarse y si tú tienes que aprender esto aunque no te guste, ya le sacarás el fruto más adelante.

b) Que sus estudiantes conozcan lo básico de la materia que imparten.

Entrevista a Clara (131-136; 188-189):

Yo lo que me gustaría, "por lo que yo ahora lucho" es porque, primero que les guste la ciencia y que labrar (¿?) una actividad humana, de verdad sé que es muy típico decirlo que ahora se lleva mucho, pero para mí es importante, la concepción que ellos tienen de la ciencia, cambiar la idea que hay de ciencia ahora.

...les puede interesar la ciencia porque la vean en relación con lo que ellos hacen todos los días.

Entrevista a Luisa (110-116):

Pues, que hubieran aprendido por lo menos a nivel general de la materia algunas cosas, que son creo útiles, que es cultura para todos, aunque se dediquen a una cosa u a otra, pero de aptitudes y de todo, ¿no?, o no sé, que digan pues a mí la biología me gustó, porque eso marca mucho, "la profesora que tuve, a mí me enseñó".

Entrevista a Elena (197-199; 216-218; 226)

Pues, hombre me gustaría que se quedaran con algunas ideas básicas de los temas que nos ha dado tiempo dar.

...y me gustaría que al final, pues supieran integrar los cuatro aparatos que participan, aunque sea lo único que aprendan en tercero, pero que aprendan eso.

Sí, sí (que tuvieran un conocimiento general de la materia).

c) Conseguir que sus estudiantes sientan curiosidad e interés por aprender, que desarrollen expectativas nuevas sobre su futuro.

Entrevista a Juan (68-77; 77-82)

En líneas generales, que sean responsables en el trabajo, que intenten descubrir que en el estudio hay algo bonito, que hay muchas más cosas de las que ellos ya conocen, yo en ese aspecto, a veces les digo que soy un ignorante, porque ahora mismo sé lo muchísimo que no sé, con la idea de que ellos también les pique un poco el gusanillo y quieran conocer algo más, a muchos chavales les preguntas y te dicen, yo para qué quiero esto, si yo, me voy a trabajar cuando termine, pues que sepan que hay algo más.

Me gustaría que ellos consiguiesen las cosas necesarias para conocer otras actividades, otro tipo de enseñanza y que abriesen el abanico de posibilidades del mercado laboral, que lo tienen bastante concreto, supongo que estarán muy influidos por el pueblo.

d) Que aprendan a aprender.

Entrevista a Pilar (67-69):

Conseguir que aprendan, a parte de que aprendan conceptos, que aprendan a aprender, darles orientaciones de cómo aprender.

e) Que sus estudiantes aprendan cosas útiles para el día de mañana.

Entrevista a Carlos (151-160):

Darles una educación, darles algo que realmente les sirviera el día de mañana, básicamente, que algún día digan, bueno pues eso que hicimos aquel día me ha servido de algo, (...) pues mira aquel día pasó esto el profesor dijo tal y es verdad, las cosas funcionan así, evidentemente me equivocaré más de una vez obviamente, pero realmente lo que se haga en clase, les sirva para defenderse de las situaciones nuevas, eso sería un poco lo ideal.

f) Que sepan comportarse de una manera "educada" y a relacionarse con los demás.

Entrevista a Carlos (72-77; 89-93; 111-115):

Bueno, que si no saben resolver una ecuación en este caso, pues no la saben resolver y no pasa nada pero sí tienen que saber comportarse, no solo ahí sino fuera de ahí y no solo con el profesor, sino con todos los demás alumnos, con todas las demás gente que está cerca.

En los primeros cursos de E.S.O., allí era imposible hacer nada, te tenías que olvidar de que... o sea te olvidabas no, sino que dabas prioridad a que el niño se comportara en clase, a que el niño aprendiera algo, porque había cada barbaridad que...

...no han querido hacer absolutamente nada y les he dicho, mira por lo menos compórtate y aprende a estar aquí con educación, eso es mínimo, si el niño no quiere estudiar, ese problema no lo puedo resolver, pero lo otro no lo abandono.

Entrevista a Pilar (69-71):

...y que aprendan también a relacionarse con los demás, porque están en un grupo y eso es importante.

g) Que aprueben selectividad.

Entrevista a Manuel (84-93):

...en Bachillerato, tengo la suerte de dar Bachillerato y quizás pruebe ya un poquito más allá, porque debo prepararlos para Selectividad y claro, pretendo sobre todo también que vayan bien preparados para la selectividad, que el ejercicio lo hagan bien, que sepan comentar textos, que sepan tener un vocabulario básico, que los ayude a superar muy bien esa prueba, porque tengo también esa gran suerte de que la mayoría de mis alumnos quieren ser universitarios.

Comentario y discusión

Los profesores/as del curso se plantean objetivos muy genéricos para sus alumnos/as relacionados con su educación integral como personas; con desarrollar en ellos un conocimiento general del conocimiento científico y de los conceptos básicos de la materia, sobre todo los que van a ser de más utilidad en su vida cotidiana; con fomentar en ellos los valores necesarios para su futura integración en sociedad, etc.

Estas finalidades son bastante coherentes con las finalidades educativas de la etapa y son bastante compartidas por la sociedad en general. Son lo que podríamos decir, de sentido común. Igual que las hemos encontrado en las declaraciones de estos profesores/as, seguramente si preguntásemos a cualquier persona qué espera que la Educación Obligatoria ofrezca a sus hijos, diría cosas muy parecidas.

Es curioso que varias declaraciones incidan en la idea de que una de las finalidades educativas que tienen es que sus alumnos/as sean responsables en el trabajo, o que se relacionen con las demás personas de una manera adecuada, que sepan comportarse bien en clase y fuera de clase. Parece evidente que este tema, muy relacionado con la disciplina y, en general, con la gestión de dinámica del aula, preocupa bastante a los profesores/as, hasta el punto de que conseguir que, al menos, sean “buenos” alumnos/as, se convierte en una finalidad educativa general.

No hay que olvidar que este profesorado, cuando imparte clases en Bachillerato, tiene también como clara finalidad, que sus alumnos/as aprueben la pertinente prueba de acceso (selectividad).

SUBCATEGORÍA B.2: CONCEPCIONES SOBRE LOS CONTENIDOS.

Presentación y descripción de los datos.

a) Uso del libro de texto.

Casi todos los profesores/as entrevistados declaran que utilizan el libro de texto. Para tres de ellos es el elemento fundamental que dirige la programación de la asignatura, sobre todo en las obligatorias, mientras que para el profesor 4 es un elemento no tan determinante.

Entrevista a Juan (189-190):

Estoy totalmente de acuerdo, si, además ese creo que es uno de mis fallos, el sincronizarme en el libro.

Entrevista a Elena (365-367):

Y sin embargo, en biología, geología y física y química desde el principio ya me sometí al libro de textos.

Entrevista a Pilar (172-173):

Te digo lo que hago en mi caso concreto, yo voy siguiendo el libro de textos.

...utilizo el libro de textos, porque los alumnos sí que utilizan un mismo libro de textos, pero yo después...

Entrevista a Manuel (216-221):

yo también, con la práctica docente también tengo que confesar que lo he utilizado así así, ¿no?, a medias. Los ejercicios que pueda ir viendo, las aplicaciones que pueda ir viendo las utilizo pero otras, me preparo yo mismo la clase y veo que me es más útil ahora mismo.

Los argumentos que usan para justificar el uso del libro de texto son variados: la presión del departamento o/y la presión de los padres o/y la propia inexperiencia e incapacidad para proponer, de manera autónoma, la programación del curso.

Entrevista a Manuel (211-215; 221-226; 233-237; 208-211)

Yo también lo utilizo porque en el departamento nuestro jefe nos insistió bastante en que por favor, lo utilizáramos, sobre todo por cuestiones diría de los padres de los alumnos, que compran los libros para utilizarlos.

Nosotros estamos utilizando el libro de (nombre de la editorial) para lengua, es un libro de término medio, no es un best-seller ¿no? y tampoco es un libro que no se pueda utilizar, es un libro de término medio. Si lo utilizo es porque los de departamento, me lo han recomendado..

Sí, desde luego, y más pensando en la familia que sí desde luego hay que sacarle partido, yo creo que sobre todo hay que sacarle partido en lo que es cuestiones de ejercicios, eso sí, los ejercicios los saco todos de ahí, las explicaciones, pues algunas.

Pues quizás, porque la asignatura obligatoria está más delimitada, ya tiene una tradición y las editoriales se encargan de... me imagino yo, pues de crear un temario.

Entrevista a Elena (367-381; 394-400; 381-388):

(uso el libro) porque llega el primer día de clase, que no tienes ningún tipo de temario ni nada, entonces es lo más inmediato, en la presentación del curso, como te proponen un libro de textos, pues lo ojeas de forma que no te das cuenta de lo malo que es y lo propones. Entonces claro ya una vez que lo has propuesto y los alumnos lo han empezado a comprar, no puedes dar marcha atrás. Entonces, yo creo que es por comodidad, porque claro estás ahí con la tensión de que cada clase es un mundo y si encima te tienes que preparar cada día la clase, o sea redactarla, escribirla, bien para dictársela o para dársela por fotocopias, pues ya es un trabajo añadido a lo que es prepararse una clase aunque tengas de apoyo el libro de textos.

No, atada no, no, al revés, me ayuda, porque no tienes que dictarle ni escribir en la pizarra todos los apuntes, sino simplemente yo hago un esquema y ese esquema explica el texto que aparece en el libro, entonces, es como un apoyo a los esquemas que yo les pongo, lo que pasa es que me queda la duda si ellos leyendo el libro lo entienden o no.

El año que viene me lo plantearé (seguir fielmente el libro de texto), porque ya sí puedo incluso prepararme unos apuntes complementarios o de base, porque cuando das el primer año de

clase, no sabes el nivel de comprensión que tienen ellos, entonces lees el libro de textos, tú lo comprendes pero cuando ya te pones a hablar, te das cuenta que eso suena a chinos para ellos. El año que viene si me lo pensaré.

No todos los que lo usan, sin embargo, lo hacen convencidos de que sea el mejor recurso. Así, Elena declara que, aunque el libro es de gran ayuda para ella, no está muy segura de que lo sea tanto para sus estudiantes (en lo que está de acuerdo Manuel). Por ello, en sus explicaciones de clase intenta hacerlo más inteligible (cambiando el vocabulario, por ejemplo) y, a veces, incluso, se ve obligada a saltar algunas páginas.

Entrevista a Manuel (237-240):

las explicaciones, pues algunas a mí me parece que están un poquito enrevesadas para los niños de segundo o primero de E.S.O y procuro hacerlos yo, por mí mismo.

Entrevista a Elena (524-531; 407-408):

Claro, intento hablar más lenta, usar palabras más fáciles, lo que pasa es que al principio me parecía como, decir cosa, la palabra cosa, cada dos por tres, pensaba que era un error, o sea una falta de vocabulario. Incluso pensaba que ellos me iban a estar controlando o diciendo, pues esta no tiene vocabulario, pero es todo lo contrario, ellos te entienden así.

Exactamente, si veo que es muy profundo digo, esa página ni la miréis, me lo salto.

Otros profesores/as, en cambio, han abandonado el libro de texto. Carlos declara que lo ha hecho por una razón básica: aunque quisiera no podría utilizarlo, porque está totalmente alejado de la capacidad de comprensión de sus alumnos/as.

Entrevista a Carlos: (455-456; 462-464; 427-434):

No, sí, lo que pasa es que con el libro este por mucho que lo intentes...

Si ellos lo saben, ellos mismos me lo han dicho a mí, pero claro por ley hay que tenerlo cuatro años, entonces claro, la lección del libro, pues no.

...este año porque el libro de textos que tenemos es para mi gusto bastante..., no me gusta el libro, primero si no sé de cual nivel de los alumnos es la mayoría de los casos, si algún grupo que tengo sí lo utilizo, pero lo utilizo solo para poner tareas, no lo utilizo como apoyo de textos.

Manuel lo ha abandonado sólo en el caso de Bachillerato, pues considera, por el contrario, que el libro no tiene el nivel que necesitan sus alumnos/as para afrontar la Selectividad con ciertas garantías.

Entrevista a Manuel (244-249; 242-244; 249-253):

...porque veía que prepararse la selectividad con un libro de (...nombre de la editorial..), que ya estaba puesto en el centro de hacía dos años y que yo no iba a avanzar ni los alumnos tampoco, pues desde..., vamos, desde el primer día de clase, nos fuimos todos a la librería a devolverlos.

...para Bachillerato desde luego no utilizo el libro, no, además que se los hice devolver al principio de curso.

...a la librería a devolverlos, desde el primer día de clase, y vamos a apuntes y ejercicios. Se los fotocopia yo, se los propongo yo y a los chicos los veo, en bachillerato, pues más motivados, les gusta, no tienen ningún problema.

Por último, Clara los ha ido abandonando a lo largo del curso, a medida que **se ha sentido con más capacidad para programar de manera independiente:**

Entrevista a Clara (298-309):

Yo en las obligatorias cada vez uso menos el libro de textos, empecé más o menos guiándome (pero ya) cada vez menos, sobre todo en segundo de E.S.O. que prácticamente lo tengo abandonado, en tercero lo sigo pero sólo una cosita, ya ni prácticamente para los ejercicios, pero por ejemplo, para justificar el libro de alguna manera, porque lo tienen comprado, por ejemplo para las soluciones, les digo que se vayan a la tabla de soluciones del libro y no lo tienen que copiar, pero lo uso menos que a principio del curso, cada vez menos y en las optativas no tengo libro, o sea, que yo no...

En el caso de las asignaturas optativas, dos profesoras (Luisa y Pilar) declaran que también utilizan el libro de texto, pero otros dos (Juan y Elena) aseguran que, de manera contraria a lo que hacen en las obligatorias, diseñan los contenidos de manera más independiente.

Entrevista a Luisa (210-215; 215-216):

Yo por ejemplo, mi asignatura es optativa y yo sí utilizo el libro de texto. En tercero es obligatorio y utilizo el libro de textos y lo acompaño de material complementario, o sea que (...) en las optativas aunque muy pocos lo utilizan, yo sí lo utilizo.

lo utilizo (el libro de texto), pero les doy bastante más materia que en tercero.

Entrevista a Pilar (186-187):

y estoy siguiendo el libro de textos que hay (en la optativa), y afines no doy ninguna.

Entrevista a Juan (191-195):

teniendo asignaturas optativas que es la de refuerzo de matemáticas, me pasa totalmente eso: no utilizo libro, porque básicamente lo que hago es las matemáticas que se está haciendo y ayudarlos a luchar.

Entrevista a Elena (361-388):

Exactamente: yo en la optativa que doy que es alternativa a religión, pues me voy buscando, no me siento ligada al libro de textos ni a los contenidos, doy, vamos, improviso, busco artículos de prensa, películas.

b) Diversidad de contenidos.

Muy pocos profesores/as se refieren a los procedimientos o a las actitudes. Un profesor destaca la importancia que tienen en Secundaria, aunque relativiza bastante que la tenga en Bachillerato

Entrevista a Manuel (343-347; 347-352):

Los procedimientos yo creo que hay que trabajarlos mucho ahora mismo en Secundaria, en Bachillerato no sé si conviene hablar pero... porque yo creo que se lo están jugando bastante por lo de la selectividad.

cuando conocía el C.O.U. sí que tenía temor y al menos procuro quitárselo sobre todo con conceptos, hacemos ejercicios pero

como el tiempo es limitado, tenemos tres horas a la semana, allí me responden muchísimo.

En cuanto a las actitudes, las menciona sólo un profesor refiriéndose tanto a las normas (de comportamiento en clase) como a los valores.

Entrevista a Carlos (120-134; 139-143):

Es algo que, no sé como decirlo, todos los días estás trabajando eso, o sea si tú tienes un comportamiento en clase y quieres que los niños tengan un comportamiento tal, el que sea, evidentemente lo tienes que trabajar todos los días, pero no en un ejercicio especial, sino que todos los días lo estás haciendo, si algún día surge algo que no funciona, que dices, eso no es así, pues ese día haces más hincapié en eso, pero porque ha surgido, evidentemente si no hay ningún contratiempo pues tampoco hay que insistir, si hay unas normas más o menos asentadas y hay unas normas que todo el mundo acepta y se respetan, pues tampoco tienes que incidir mucho más en ello, depende un poco de lo que te encuentras.

Podías entrar en más valores, porque a veces también se puede trabajar pues, en la solidaridad o en trabajos colaborativos o el hecho de trabajar en pequeños grupos, o el hecho de echarle una mano al compañero que está al lado, o muchas otras cosas.

c) El nivel de formulación de los contenidos.

Algunos de los profesores/as se plantean el problema de la comunicación con sus alumnos/as. Lo resuelven haciendo **uso del lenguaje cotidiano para explicar la materia** y no censuran coloquialismos por parte de los alumnos/as.

Diario de la primera sesión (11-15):

yo soy de lengua, tengo que avisar, entonces, claro la cuestión de tacos, esas cuestiones les interesan mucho a ellos, y siempre les dejo utilizar el registro lingüístico que ellos usan en su vida normal, no les obligo a utilizar otro.

Entrevista a Elena (524-531):

Claro, intento hablar más lenta, usar palabras más fáciles, lo que pasa es que al principio me parecía como, decir "cosa", la palabra "cosa", cada dos por tres, pensaba que era un error, o sea, una falta de vocabulario. Incluso pensaba que ellos me iban a estar controlando o diciendo, pues ésta no tiene vocabulario, pero es todo lo contrario, ellos te entienden así.

d) Los problemas que detectan:

Los profesores/as entrevistados mencionan expresamente diversos problemas con los que se encuentran en relación a los contenidos. Juan se preocupa por **cómo seleccionar lo que es más relevante para la materia que está enseñando:**

Entrevista a Juan (108-112; 114-120):

tengo un temario y quiero darlo, y me agobio porque pasa el tiempo y no llego a cubrir estos temas que quería dar, creo que deberíamos de tener más capacidad, para extraer lo más importante.

y que esas poquitas cosas las conozcan muy bien. Yo pienso que hay cosas que se pueden eliminar sin ningún problema, el problema mío es que no sé cuáles son esas cosas, que los chavales sin conocerlas, pueden sacar como mejor, como decirte,

una mejor idea, una idea global de lo que es una asignatura, más práctico.

Carlos y Manuel se han dado cuenta de que no pueden hacer exactamente lo que quieren y que **sus alumnos/as también son determinantes en el proceso:**

Entrevista a Carlos (991-996):

programación cuando la llevas a una aula a tercero de E.S.O. pues se estrella totalmente, la que hicimos, o sea hay un grupo que va muy bien, pero porque es genial, un grupo como muy pocos me encontraré yo ¿no? Pero luego el resto de los grupos ... ni tiempo, los contenidos se te van de las manos...

Entrevista a Manuel (183-185):

yo pensaba que iba a entrar en clase e iba a enseñar sujeto y predicado y veo que no es posible, tengo que hacer otras cosas.

Clara y Elena están preocupadas por **cómo conseguir que los contenidos tengan relación con la vida cotidiana y que sean útiles para interpretarla.**

Entrevista a Clara (190-195):

(las situaciones y problemáticas del mundo) a mí a veces me cuesta, porque lo que a mí me han enseñado, por ejemplo disoluciones, agua con azúcar, pues disoluciones yo les he enseñado y les hago veinte mil problemas y se los explico, pero que ellos lo vean como algo real, algo más cotidiano, ya eso me cuesta más trabajo.

Entrevista a Luisa (97-103):

cómo motivarles, por ejemplo, si yo les paso un cuestionario con preguntas interesantes sobre la tectónica de placas (*relacionado con los conocidos y terribles terremotos que se producen periódicamente en algunos lugares, por ejemplo*) pues cuando yo empiece el tema, van a tener ganas de que les conteste a esas preguntas, porque con este de evolución se han quedado con las ganas de que les contestara esas cosas.

Por último, Elena cree que **hay que tener en cuenta otras cosas al seleccionar los contenidos**, además de la disciplina que estudió en la Universidad, aunque aún no sabe expresamente qué.

Entrevista a Elena (199-211):

Bueno, ahora me voy dando cuenta de que los temas primeros los he dado fatal, que ahora los voy dando mejor, o sea, yo sé que de las células no se van a acordar de nada, porque no..., yo he dado mucha importancia a que aprendieran la diferencia entre célula procariota y eucariota y luego me he dado cuenta de que eso realmente no lo sabe ni dios. Yo en la sala de profesores saqué una lámina y todo el mundo alucinando y mirando eso qué es, profesores de otras materias. Y yo, vamos, me parecía una aberración que ellos no supieran la diferencia entre una y otra y ya te das cuenta de la poca importancia que tiene eso.

Comentarios y discusión.

Como era de esperar, los contenidos que más se trabajan son los de tipo conceptual y fundamentalmente, a partir de los libros de texto, sobre todo en las asignaturas obligatorias. Es curioso que ninguno de ellos defiende tal decisión con algún argumento didáctico, o con convencimiento de que eso sea lo adecuado, sino

que lo justifican porque se sienten presionados por el departamento, o bien porque, realmente, y esto es lo más importante, no saben hacer otra cosa (aún a sabiendas de que el nivel de formulación del libro de textos no es el adecuado para sus alumnos/as).

En cualquier caso, entre los que declaran que no usan el libro, o que lo siguen a medias, parece que la alternativa que proponen son los apuntes que elabora el profesor/a. No aparecen, salvo raras excepciones, otras fuentes posibles a las que acudir para obtener la informaciones, como los propios estudiantes, otros libros (sean de texto o no), la misma realidad natural y social en la que vivimos, revistas, periódicos, etc.

Sin embargo reconocer esas otras fuentes, conocerlas bien, saber seleccionar de ellas lo más relevante y saber integrar esas aportaciones en una propuesta de contenidos con sentido, podría ser una posible respuesta a los problemas que estos profesores/as se plantean expresamente en relación a los contenidos.

Así, Juan está preocupado por saber determinar qué es lo más relevante de la materia, qué contenidos y relaciones son más estructurantes y aportan una visión más adecuada de la disciplina, etc. Ya sabe que la cantidad de información que poseemos los seres humanos sobre cualquier contenido es tanta, que forzosamente hay que seleccionar, pero su conocimiento de la materia (normalmente fragmentado y desestructurado) no se lo permite.

Carlos y Manuel se han dado cuenta de que los alumnos/as influyen: qué saben, qué les interesa, qué informaciones son útiles para ellos, qué significados manejan, qué dificultades tienen para aprender ciertos contenidos, etc.... son aspectos que determinan claramente lo que se les puede enseñar. Además, no todos los alumnos/as, ni todas las clases, son iguales. Por eso no se puede decidir el contenido a enseñar sin contar con ellos, ni se les puede enseñar a todos lo mismo.

Clara manifiesta preocupaciones respecto a cómo relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos/as. Los hechos y fenómenos que vemos a nuestro alrededor, los acontecimientos que viven los alumnos/as fuera de la institución escolar, los conflictos de nuestro mundo, las situaciones cotidianas que exigen de nosotros una respuesta o una actuación,...en definitiva, la realidad misma que nos envuelve, en una fuente inagotable tanto de contenidos como de problemas interesantes en torno a los cuales organizarlos.

Como se deduce de los datos obtenidos, algunos de los profesores/as han comenzado a preocuparse por las fuentes básicas del conocimiento escolar, aunque ninguno tiene en cuenta más de dos a la vez. O bien están preocupados por relacionar la materia – los alumnos/as, o bien la materia – la realidad siconatural.

Por sus declaraciones no podemos decir taxativamente si establecen una cierta jerarquía entre las fuentes, por ejemplo, la materia en primer lugar, y las otras fuentes quizás con un carácter más secundario. Aunque para la mayoría de los casos, esto parece lo más probable, las declaraciones de Elena indican más bien lo contrario (“yo he dado mucha importancia a que aprendieran la diferencia entre procariotas y eucariotas y luego te das cuenta de la poca importancia que tiene eso”).

Por último, parece desprenderse de la cantidad de unidades de información obtenidas en esta subcategoría y del contenido de las mismas, que los contenidos de enseñanza son un elemento que genera preocupación y requiere bastante esfuerzo de los noveles: tienen que “estudiarse” el libro de texto (los que lo siguen), o elaborar

unos apuntes adecuados a sus alumnos/as (los que no lo siguen tanto). Para algunos, cómo comunicar estos contenidos, también ha sido foco de atención.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

SUBCATEGORÍA B.3: CONCEPCIONES SOBRE LA METODOLOGÍA.

Presentación y descripción de los datos.

a) El libro de texto como recurso didáctico.

Todos los profesores/as usan el libro de texto como recurso didáctico. Algunos lo siguen fielmente (Juan, Luisa, Elena y Pilar), como ya vimos al analizar los resultados en relación a los contenidos, y otros lo usan, al menos, para extraer ejercicios (Carlos y Manuel) o consultar las soluciones a los problemas (Clara).

Entrevista a Carlos (421-427):

En cuanto a material y eso, pues yo el libro de textos lo utilizo muy poco, no sé si es porque el libro... en general, las veces que he dado clase he utilizado poco el libro de textos, o sea, lo utilizo más que nada como apoyo para sacar ejercicios y eso. Pero, no, por costumbre no estoy acostumbrado a utilizarlo.

Entrevista a Manuel (233-237):

Sí, desde luego, y más pensando en la familia que sí desde luego hay que sacarle partido, yo creo que sobre todo hay que sacarle partido en lo que es cuestiones de ejercicios, eso sí, los ejercicios los saco todos de ahí, las explicaciones, pues algunas.

Entrevista a Clara (298-309):

Yo en las obligatorias cada vez uso menos el libro de textos, empecé más o menos guiándome cada vez menos, sobre todo en segundo de E.S.O. que prácticamente lo tengo abandonado, en tercero lo sigo pero sólo una cosita, ya ni prácticamente para los ejercicios, pero por ejemplo, para justificar el libro de alguna manera, porque lo tienen comprado, por ejemplo para las soluciones, les digo que se vayan a la tabla de soluciones del libro y no lo tienen que copiar, pero lo uso menos que a principio del curso, cada vez menos y en las optativas no tengo libro, o sea, que yo no...

(Se pueden ver también las unidades de información incluidas en la subcategoría "Contenidos", en relación al libro de texto).

b) Uso de otros recursos:

Conocen algunos recursos, además del libro de texto. Mencionan, sobre todo, **los apuntes y los ejercicios o problemas extraídos de otros libros** (Manuel, Clara y Pilar).

Entrevista a Manuel (249-253):

a la librería a devolverlos, desde el primer día de clase, y vamos a apuntes y ejercicios. Se los fotocopia yo, se los propongo yo y a los chicos los veo, en bachillerato, pues más motivados, les gusta, no tienen ningún problema.

Entrevista a Clara (316-320):

Yo creo que soy capaz de montar los ejercicios, también tengo más material para buscar ejercicios por ahí, distintos. Ya tengo yo un toque más personal mío, antes pues no estaba tan definida y necesitaba más el libro a lo mejor.

Entrevista a Pilar (176-179; 179-181):

miro otros muchos libros de textos, de hecho no sólo hacemos actividades de que aparecen en el libro, porque me parece que tienen que utilizarlo después de que lo han comprado

pero yo propongo muchas actividades, les doy muchas hojas de problemas, que he sacado de otro libro que me parece más interesante.

Elena ha introducido nuevos recursos en las asignaturas optativas (por ejemplo, **artículos de prensa y vídeos**) y empieza a manifestar su preocupación e interés por hacerlo también en las obligatorias (por ejemplo, los **modelos**).

Entrevista a Elena (212-215; 361-365):

Me hubiese gustado hacer hincapié en otras cosas, en las células, explicarlo con modelos, más que simplemente descripción. Ahora, por ejemplo, el tema de nutrición sí me gusta más como lo estoy enfocando.

Exactamente, yo en la optativa que doy que es alternativa a religión, pues me voy buscando, no me siento ligada al libro de textos ni a los contenidos, doy, vamos, improviso, busco artículos de prensa, películas.

También usa otros recursos Luisa (vídeos) y Clara (**actividades experimentales e investigativas**).

Entrevista a Luisa (234-237):

explicar mis actividades y videos también pongo bastantes, de esta parte de geología que hay buenos, si que les pongo muchos videos y los comentamos.

Entrevista a Clara: (364-369; 374-379):

El método sin embargo es distinto en la estatura llevan un ritmo totalmente distinto, no sé. ¿Por qué?, primero porque no tengo temario, estoy bastante libre y como siempre hacemos experiencias en clase, a veces les pongo algo de investigación así....

Sí, si estamos haciendo jabón, porque les comenté que íbamos a hacer jabón y dicen, porque hay muchos repetidores, que el año pasado hicieron jabón pero que lo hizo un grupo de la clase y los demás miraban, entonces ellos quieren tener su jabón, nos lo hemos pasado muy bien.

c) Actividades y lógica de la secuenciación.

Casi todos los profesores/as entrevistados declaran que **la secuencia de actividades que siguen normalmente en clase es: explicar – resolver dudas – hacer ejercicios – corregir**. Algunos de ellos (Juan, Carlos y Elena), la siguen casi sin modificación alguna, aunque Juan declara la intención de modificarla. Clara, Luisa y Pilar introducen algún tipo de modificación (sólo en algunas ocasiones en el caso de Luisa y de manera cada vez más permanente en el caso de Clara y Pilar).

Entrevista a Juan (208-209; 112-114):

Eso, parece que es lo más clásico, estoy de acuerdo en el sentido de que yo también sigo ese método (Explicar – resolver dudas – hacer ejercicios – corregir).

(me gustaría) conseguir presentarlo de forma mucho más atractiva, que no es ponerte a hablar en las clases.

Entrevista a Elena (419-420):

Hombre, yo ésta (Explicar – resolver dudas – ejercicios – corregir), la verdad es que es la que estoy llevando a cabo ahora y me va bastante bien.

Entrevista a Carlos (432-434):

prefiero explicar en la pizarra o que trabajen ellos algo y luego poner en común o ir haciendo preguntas mientras...

Como hemos dicho, Luisa sigue habitualmente la secuencia básica pero, a veces, introduce otro tipo de actividades, tales como que sean los estudiantes los que busquen la información. También declara su intención de introducir más modificaciones, como proponer una actividad previa que justifique la temática e interese a los estudiantes

Entrevista a Luisa (225-229; 242-244; 229-232; 89-95):

A ver, cuando la secuencia yo explico, pregunto dudas, pongo actividades, corrijo actividades, y corrijo dudas. Y luego la secuencia de trabajo-tarea que considero más adecuada es, escuchar y realizar ejercicios, eso es lo básico.

normalmente hago eso, explicar y actividades, y luego como de repaso de resumen, les pongo los vídeos, una vez que ya lo he explicado.

pero puede aprender de muchas formas también, aprender por él mismo, es otra forma, lo que pasa es que yo también lo aplico menos, en dejarles a ellos que busquen.

hasta ahora he cogido la unidad y he empezado: tectónica de placas, definición... Pero no le he dedicado mucho tiempo a justificarlo. El otro día les pasé el cuestionario que hicimos de tipo de trabajo de la evolución y bueno (...) ¡uy que interesante!, digo pues eso es una forma de engancharlos.

Clara y Pilar, como ya dijimos, han introducido de manera más permanente algún otro tipo de actividad diferente en la secuencia básica. Clara introduce actividades que propician el diálogo con sus alumnos/as y Pilar propone algunas actividades sin explicación previa, para que sean los propios estudiantes los que saquen las conclusiones pertinentes.

Entrevista a Clara (349-359):

y si hay algún tipo de explicación, pues yo sí les doy una explicación, hacemos ejercicios, pero yo intento siempre que haya diálogo entre lo que... si hay ejercicios en los que están trabajando ellos o estemos trabajando todos juntos en clase estamos resolviendo un ejercicio en la pizarra, que también lo hago a veces, que haya diálogo, siempre intento no soltarles yo un gran rollo porque es que no me sirve de nada, verás, que a veces me ha salido soltarles un gran rollo, pero que yo veo que están todos mirándome así, que no me sirve de mucho.

Entrevista a Pilar (202-207):

Yo lo hago así (explicar – resolver dudas – ejercicios – corregir), pero estoy cada vez metiendo más de vez en cuando, tipos de actividades y trabajos que no siguen el que el profesor explique y propone actividades, sino que ellos mismos empiecen a hacer actividades y luego sobre las actividades que hagan, saquen una serie de conclusiones.

Manuel es el único que declara no seguir ni en todo ni en parte la secuencia básica de actividades que hemos descrito. Y, al parecer, no lo hace porque no puede:

Entrevista a Manuel (266-275; 279-286):

porque lo alumnos, al menos en mi caso, al principio, les costaba escuchar, escuchar la explicación de profesor, yo sé que mis alumnos cuando les propongo un tipo de tarea, ellos automáticamente no me dejan acabar que explique, enseguida me preguntan, ¡profesor, profesor!, y lo veo ahora mismo difícil de aplicación, eso sí cuando los alumnos ya han escuchado y se han enterado bien, que esa es otra cuestión, al menos los míos sí que se ponen a trabajar.

No, no es que no funcione que los alumnos escuchen la gran mayoría no, es decir, ellos te preguntan antes de que tú acabes, tanto si les gusta como si no les gusta la actividad, también veo que hay actividades que le motivan y como les gusta tanto, no se pueden aguantar y empiezan ahí a... y a mí me parece difícil mantener un poquito el orden de la secuencia de explicación.

La opción tan mayoritaria de proponer como secuencia “explicación – resolución de dudas – realización de ejercicios y corrección de los mismos” en algún caso **se debe a que, según sus palabras, los profesores/as no saben hacer otra cosa** (Juan y Clara) **o porque lo han intentado y no les ha salido bien** (Carlos y Elena).

Entrevista a Juan (214-216; 211-214):

pero yo creo que no tiene que ser ese método el que se utilice, yo lo utilizo, pero creo que debe haber otros mejores.

a lo mejor alguien no tiene el primer punto explicar, sino al lo mejor presentarlo de otra forma, para que ellos descubran, pero eso es lo que... intuyo que es muy difícil.

Entrevista a Clara (195-198):

el método de la ciencia, me cuesta, porque yo tiendo a reproducir lo que... la tarea del profesor por la que yo siempre he conocido y no lo sé dar de otra manera distinta.

Entrevista a Carlos (502-507):

este año empecé con un cuarto de E.S.O., empecé a hacerlo todo con problemas y tal y se perdían, o sea te hacían el problema, trabajaban entre ellos, la clase era muy participativa, pero luego siempre salían con la sensación de que qué estaban aprendiendo, me decían bueno y qué estamos aprendiendo en el examen.

Entrevista a Elena (421-425; 429-436; 442; 446-468):

al principio comencé haciendo otra secuencia, que es primero proponer las actividades, porque claro eso de leer los artículos, no, que te proponen primero crear conflicto y luego ya explicar y la verdad es que a este tipo de alumno no les...

Bueno, es que creo que abusé, abusé demasiado, entonces, no, porque ya llegaron a un momento que me dijo uno, ¡tú que pasa que no explicas o qué!, sabes, me dijo, vamos, eso, que te das cuenta por los comentarios que te hacen los alumnos, ¡vaya profesora más rara, que no explica!, o sea yo me planteaba ahí un montón de cuestiones y al principio pues sí me las hacían, pero luego como era continuamente...

Después las explicaba (primero ponía actividades).

No, decían, pero esto yo no lo entiendo, no sé hacerlo, o sea que ni siquiera se paraban a leerlo, ni a pensar, no les gustaba el pensar, vamos, fíjate hoy que lo han hecho porque está la chuleta en el libro. Entonces, creo que también está bien, pero sin abusar, la otra secuencia. Si por ejemplo, les pongo la silueta del aparato humano y venga, escribir el recorrido que hace un trozo de pan, pues eso, son muy exigentes porque no les gusta equivocarse, lo quieren hacer bien desde el principio, a lo mejor hay otro tipo de alumnos más arriesgados y lo hacen directamente con lo que se les viene a la cabeza, pero esta gente no, sabes, quieren hacerlo bien porque sino ya tienen que coger el tipex, borrarlo... Entonces pues muchas veces me lo entregaban en blanco, te acuerdas, que me pasaban las siluetas y me las entregaban en blanco. ¿Qué hago?, si ahora les pongo yo el modelo en la pizarra y le paso la silueta me lo hacen, o sea, que les gusta saber lo que están haciendo, no abstraerse y pensar por donde iría el trozo de pan, que a lo mejor hay otro tipo de alumnos que sí. Entonces por eso a mí me convence más la de explicar.

d) Problemas relacionados con la metodología

Los problemas que expresan como tal los profesores/as entrevistados no son muchos. Básicamente, se refieren a las dificultades para elaborar una buena explicación.

Diario de la primera sesión (178-181):

reproducir el modelo que hemos vivido. Un compañero indica que sale frustrado porque a veces no sabe explicar una cosa. Intenta hablar con los alumnos y no puede.

Entrevista a Elena (156-164; 168-179; 185-187):

Claro, ya hay veces que dices, ya tengo que seguir por este camino, porque es que entonces si no, ya han empezado una hoja limpia y no pueden tolerar que tú le digas tacharlo todo, borrón y cuenta nueva, eso les descoloca mucho. Muchas veces digo, ¿qué hago?, me queda media hora de clase, les digo que lo borren todo y que vamos a empezar o me van a linchar, entonces ya sigues y tienes que aguantar a toda la clase que te queda, pues eso, con el descontrol.

Hombre descontrol, es, todo el mundo llamándome a la vez y cada uno, todos necesitando, con el ansia de acabar, o sea que quieren trabajar, no es que no me sigan la corriente, encima de todo me están siguiendo la corriente porque quieren trabajar, pero cada uno tiene un problema en un punto y no puedo ayudarlos a todos (...). Entonces por ejemplo, hoy no me ha pasado eso, porque tenían como apoyo el libro, entonces yo decía, buscar en el libro que viene la chuleta y ha sido perfecto.

Exactamente, yo normalmente hago a lo mejor este mismo ejercicio, pero todas las fuentes de información soy yo, entonces claro... (surge el descontrol).

Comentarios y discusión.

Son muy pocos los recursos didácticos que usan estos profesores/as. La mayoría usa el libro de texto o/y los apuntes acompañado de hojas de ejercicios o problemas. Sólo dos profesoras usan además el vídeo (aunque Elena únicamente lo usa en la optativa) y sólo una utiliza además actividades de carácter más experimental e investigativo.

Aunque no lo dicen expresamente, parece lógico que, estando en su primer año de ejercicio, sólo se atrevan a usar unos pocos recursos didácticos muy conocidos, muy fáciles de usar y, seguramente, muy comunes en el centro en el que están. Las preocupaciones principales (controlar la dinámica del aula –como veremos más adelante- y prepararse los contenidos para las clases siguientes) no dejan mucho tiempo para preparar experiencias en el laboratorio, o una salida fuera del centro, o buscar recursos nuevos (juegos, modelos, etc.).

Como era de esperar la secuencia de actividades que predomina es la tradicional explicación seguida de ejercicios de aplicación, salvo escasas excepciones (el continuo uso del diálogo en Clara y hacer primero las actividades y luego las conclusiones en Pilar).

Esta secuencia es muy coherente con la idea de que si la información se organiza y se transmite bien y los alumnos/as atienden, automáticamente aprenden. No dan importancia, seguramente por desconocimiento, a los estudiantes, a la transformación que sufre el mensaje en la interacción emisor (profesor/a) – receptor (alumno/a). Este argumento se ve reforzado por los resultados obtenidos en la subcategoría “Ideas de los alumnos/as” (como veremos, no dan ningún valor al pensamiento de los estudiantes) y en contenidos (muchos de sus preocupaciones y tiempo van dedicados a elaborar y estructurar una propuesta de contenidos más o menos adecuada).

Es interesante el intento de Elena de hacer primero las actividades y después dar la explicación, influida según ella por la lectura de algunos artículos didácticos. Como ella comenta, se encontró con la incompreensión de los alumnos/as y se vió obligada a dar marcha atrás. No debemos olvidar que el modelo didáctico tradicional es también compartido por muchos estudiantes, los cuales, ante propuestas de enseñanza muy distintas a las habituales, se muestran bastante desorientados. El cambio de papel que se le exige a los alumnos/as en modelos más innovadores (donde se les da mucho más protagonismo) también debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje. No podemos esperar que pasen de estar callados, escuchar y memorizar a ser creativos, tener capacidad de análisis, respetar otras opiniones distintas a las suyas y elaborar argumentos críticos sobre ellas, etc. de una manera automática y rápida. También esos procedimientos y actitudes hay que aprenderlos. El intento de Elena ha sido de nuevo enseñar (bien es cierto que de manera diferente a la tradicional) sin tener en cuenta a los alumnos/as, aunque parezca contradictorio.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

SUBCATEGORÍA B.4: CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.

Presentación y descripción de los resultados obtenidos.

a) Instrumentos de evaluación y justificación de los mismos.

Todos los profesores/as entrevistados usan el examen como instrumento de evaluación. En el caso de Carlos parece ser el único instrumento...

Entrevista a Carlos (565):

el sistema de evaluación por examen yo lo utilizo

... mientras que el resto usan también otros que intentan tener en cuenta el trabajo de clase (ejercicios de clase, trabajos, participación,...). En este sentido, debemos destacar el caso de Clara, que es la que más instrumentos dice usar (tareas de clase, cuaderno del alumno/a y diario del profesor/a). **Hay bastante diversidad en el peso específico que otorgan al examen y a los demás instrumentos**, desde los que consideran el examen el instrumento fundamental, como es el caso de Manuel –hace 4 ó 5 por trimestre-, Luisa –hace hasta 3 por trimestre- y Pilar, hasta los que lo consideran un elemento más, como Clara, pasando por los que no declaran expresamente el peso específico de cada uno (Juan).

Entrevista a Manuel (301-302; 334-338; 309-321; 341-343) (llama procedimiento a las tareas diarias):

Yo el examen lo veo como elemento fundamental.

me doy cuenta que propongo un ejercicio y voy siguiendo a los alumnos a mis treinta alumnos como puedo ¿no? y me voy dando paseitos por los pasillos del aula, y yo veo que si el alumno trabaja yo se lo puntuo mucho, pero muchísimo además.

el procedimiento es el trabajo del día a día, vamos que yo valoro mucho que un alumno le propongo una tarea, un ejercicio y que el me lo haga; y esto lo valoro mucho, y ahora mismo, quizás yo también fui de los primeros que puse que examen, examen, pero ahora mismo con la práctica docente, ahora mismo estoy en la fase de decir que puntúo en muchos procedimientos, de hecho la segunda evaluación, alumnos con los conceptos que son los de exámenes suspendidos y los procedimientos bien, yo los he aprobado, si en los conceptos saca un cero no, pero aunque me saque un tres y al niño lo veo yo que está trabajando, lo apruebo, ahora mismo.

Sí, sí, claro, luego también hago exámenes, y yo creo que me paso porque hago al menos cuatro o cinco por trimestres.

Entrevista a Luisa (258-263):

Yo tengo en cuenta las notas no solo de un examen, yo hago como tres cada evaluación y luego, además, el trabajo que hagan en casa, que los corregimos, también los tengo en cuenta, la asistencia, el comportamiento y el interés, hay niños que son más cortitos y tienen mucho interés y eso sí que lo valoro.

Entrevista a Pilar (233-240; 246-247):

yo no puedo utilizar únicamente calificar a través de los trabajos y a través de la participación, yo eso lo tengo en cuenta cuando tengo que hacer la nota final, pero por medio tengo que hacer un examen, y la nota mayoritaria final, es la nota del examen, aunque por supuesto va influido por trabajos que ellos hacen y por participación y por aptitud y demás.

No sé, quizás a lo mejor un 30%, es lo que yo estoy valorando eso.

Entrevista a Clara (399-406; 421-422):

Yo no matizo el examen sino que el examen es una forma más, yo a ellos les tengo puesto notas de clase y recojo ejercicios como por ejemplo hoy o yo tengo anotaciones de lo que ellos hacen en clase, les tengo puesta nota del cuaderno y luego de los exámenes, pero les hago media. Son tres notas, la nota de clase, la nota del cuaderno... además intento que se hagan una autoevaluación, ¿qué nota te pondrías tú de clase?, sabes, y tengo el cuaderno, la nota de clase y la nota de los exámenes, son tres notas y hago una media de las tres, yo les tengo en cuenta la nota de clase, por ejemplo, si tiene un cuatro y medio y el niño se porta bien pues la aprueba y al revés, o sea, que yo les hago media absoluta, y hay niños que me aprueban con un tres y medio en los exámenes, pues vale.

Estoy llevando el diario, sí, esta semana no he puntado, pero más o menos lo llevo. (...) Sí, si, además te sirve, porque apuntas las cosas y te sirve.

Entrevista a Juan (224-226):

evalúo los controles, las actividades de clase, los trabajos, etc.

No sólo hacen referencia a la evaluación de los alumnos/as, sino que **la mitad de los profesores/as entrevistados también aluden a la del profesor, el centro, etc.** Juan declara que debería hacerse ese tipo de evaluación, aunque no alude a ningún instrumento concreto.

Entrevista a Juan (236-250):

cuando se evalúa, no solo se tiene que evaluar lo que está haciendo el alumno en clase, porque ciertamente me tengo que evaluar yo, yo creo que estoy haciendo esto... ¿la forma en la que lo hago siempre es la mejor? y en ese sentido si que hay que buscar otra forma de evaluar, en otro sentido de la evaluación, si hablamos del centro, hablamos de la... en los claustros de los profesores, bueno es que también hay muchos profesores que evalúan, la explicación, el cómo actúa la gente de acuerdo con lo que se decide, todos debemos de adaptarnos, algunos lo hacen otros no, eso también creo que es evaluable, porque si no actuamos de acuerdo con un criterio general, como ya comentabas tú, pues los chavales se meten por aquí, se meten por allí.

Clara, Luisa y Elena, por el contrario, sí mencionan algunos: valorar si los alumnos/as se han enterado (Clara), valorar las respuestas que dan, observar las caras que ponen (Luisa), escuchar sus comentarios y valorar la claridad y orden de lo que se ha recogido en la pizarra durante la explicación (Elena), aunque, como dice Clara, no es una evaluación formal que quede recogida en un papel.

Entrevista a Luisa (283-289; 275-278)

(¿Y en qué te fijas tú entonces para evaluarte tú misma?) Hombre en que si ellos responden o no, en si al contestar contestan bien o mal, que muchas veces eso me dice a mí que es que soy yo la que no, depende de la cantidad de información... si yo veo que no responden, que no se han enterado, entonces eso me evalúa a mí también, eso es otra forma, con las caras que ponen.

Evaluarme a mí, si, yo hay días que salgo muy contenta, es verdad, hombre yo sé que puedo mejorar unas cosas, también cuando te preparas las clases las haces mejor, eso también se evalúa.

Entrevista a Elena (500-512; 517-519):

(Para evaluarse a sí misma) miro la pizarra, me pongo desde fuera, miro la pizarra y veo como la ven ellos y digo fíjate que desorganizado, o digo mira pues ha quedado muy clarito hoy, con estas ideas. También me evalúo por los comentarios que ellos me hacen, al principio de clase me decían que usaba unas palabras muy raras, porque decía a lo mejor especies de bacteria, estaba totalmente desconectada, entonces eso me sirve a mí de evaluación, decir, si estoy hablando raro es porque no funciona, o que hablas muy deprisa o que me tome un tranxilium

o que los voy a volver locos. También me afecta (los comentarios de los alumnos/as).

Entrevista a Clara (410-411; 415-417; 428-435):

Hombre yo creo que yo diariamente evalúo mis clases, pero formalmente, o sea, en papel no.

(¿qué evalúas?) Pues me ha funcionado o no me ha funcionado, se han enterado o no, también a mí misma en cuanto a aptitud, porque a veces las circunstancias...

yo creo que me evalúo un poco, evalúo también un poco el centro, el sistema, porque además es la primera vez que me enfrento a esto, entonces pues yo sí tengo mis conclusiones y mis cosas, pero realmente, formalmente no, porque tampoco como nadie me lo pide, Además, como ahora la enseñanza está en el ojo de mira de mucha gente...

De todos los profesores/as entrevistados, sólo la mitad expresan argumentos para justificar sus instrumentos de evaluación y éstos son escasos.

Carlos y Elena argumentan que el examen les permite otorgar una nota a cada alumno/a sin que estos la cuestionen, ni protesten (Carlos) y es el único instrumento que les produce "presión" (Elena). A la vez, declaran que no le gustan los trabajos, porque los alumnos/as los copian (Carlos) o porque no los hacen (Elena) a no ser que se les "amenace" (Carlos).

Entrevista a Carlos (564-584; 589-593; 600-601; 636-646):

el sistema de evaluación por examen yo lo utilizo por una razón, porque tú mas o menos podrías poner la nota de los niños sin hacer examen, o sea yo creo que con eso estaríamos de acuerdo al menos una mayoría, puede que con alguien no lo tengas muy claro, pero en general lo puedes hacer. Entonces ponerles el examen es el recurso para que el niño no proteste, porque o lo tienes demasiado estructurado, o te puedes basar en cosas muy subjetivas, para ellos pueden ser cosas muy subjetivas. Entonces, hasta qué punto tú les dices a los niños: te pongo a ti un bien, a ti te pongo un suficiente,... Y te dice el niño, bueno ¿en qué te basas?, ¿dónde está la diferencia? Entonces es una forma para que luego entre ellos no haya problemas. Yo es una de las cosas por la que utilizo los exámenes, porque realmente no te cambia tanto, yo un niño que trabaja bastante bien y que es bastante bueno, o sea, porque en el examen me saque un cinco, no le voy a poner un cinco, o sea, no.

Para ellos eso (la nota que yo les pongo en el examen) va a misa, ¿sabes? Entonces si yo en el examen pongo un notable, no me preguntan por qué; en cambio si no hago el examen, no tienen nota material que ellos la vean, es el problema, es a lo que están acostumbrados.

(Si no utilizara el examen) entonces tendría que llevarlo de una manera mucho más rigurosa y definida (voy a calificar esto, voy a calificar lo otro y tanto vale esto y lo otro).

no me gustan (los trabajos), prefiero no hacerlos. El problema de los trabajos es que, o pones trabajos diferentes a cada alumno o evidentemente siempre hay gente que se los copian, o sea de cajón, es normal. Entonces, es fiable hasta cierto punto, un niño que nunca hace nada y de repente te viene con el trabajo perfecto, pues dices, espérate. Entonces, una solución es poner trabajos diferentes, pero yo no sé. Si realmente te lo propones, ...pero es que te supone muchísimo trabajo, si se pueden cambiar las cosas sí, pero si no, no.

Entrevista a Elena (482-495):

(Para evaluar a los alumnos/as) Es que yo intentaba evaluar el trabajo diario, pero como no trabajan en sus casas, en clase medio qué, también pensaba pues eso, evaluar con el que sigue trabajando en casa, trae los ejercicios hechos, como ninguno lo trae, lo único que le produce presión es el examen, de momento, entonces es la única forma de... Después, decir que vas a preguntar oral, tampoco, o sea, que no tienen, no sienten el miedo, vamos yo por lo menos me decían que me iban a preguntar oral y es que, vamos me producía tensión, pero aquí ningún tipo de tensión, vamos. Examen escrito sí les produce tensión, vamos que sí quieren hacerlo bien, pero vamos, supongo que saben que depende de eso.

Entrevista a Carlos (615-625; 626-631):

en una clase hice un examen hace poco, un mes o por ahí, el problema es el siguiente, el problema es este, estamos en clase, lo entendéis todo, contestáis a las preguntas cuando yo estoy preguntando, hacéis los ejercicios, salen, no tenéis problemas, no tenéis dudas, llegáis al examen y nadie sabe hacerlo, ¿el problema cuál es?, o sea, si de clase lo sabéis hacer, porque

además tú lo estás constatando, estás preguntando, estás indagando un poco como van, si se enteran o no y te contestan y luego ya no, el problema es que en casa no trabajan.

les dije que si querían examen de recuperación, que se lo tenían que ganar a pulso y si no, no había recuperación, se pusieron todos a currar como locos, me puse a corregir los exámenes y todos eran siete y ocho y dije cuál es la diferencia de hace un mes, pues que se han puesto como locos a trabajar en casa.

El argumento de que los trabajos los “copian” sin implicarse realmente en hacerlos es compartido por Pilar, aunque ella sí los utiliza para la evaluación. Por ello, junto con el argumento de que no todos participan en clase, a veces, por timidez, es por lo que ella, como dijimos anteriormente, otorga más peso al examen que al resto de los instrumentos.

Entrevista a Pilar (225-233):

Bueno, yo creo que exámenes hay que hacer, porque, bueno, la calificación de un alumno, puede venir desde otro sitio, puede venir de trabajos que hagan, lo que pasa es que me demuestran que en los trabajos copian y si tienes en cuenta, por ejemplo, la participación en clase, pues hay alumnos que por timidez no participan, aunque sepan perfectamente lo que estás preguntando, entonces solamente eso yo no puedo utilizarlo.

Manuel es el único que utiliza como argumento, además de la utilidad de sus instrumentos para controlar la clase (para mantener la disciplina), la posibilidad que ofrecen de poder mejorar la intervención del profesor/a y ayudar al alumno/a.

Entrevista a Manuel (326-334):

Claro, el examen desde luego es que es una prueba cerrada, tú o sabes o no sabes, los procedimientos yo creo que es una prueba en evolución ¿no?, el alumno si no sabe te puede preguntar tú le puedes ayudar, no le puedes responder pero le puedes ayudar y esto lo veo... ahora mismo la vía más útil, ahora mismo, incluso para mantener la disciplina dentro de clase.

b) Para qué sirve la evaluación.

De los instrumentos que acabamos de ver, podemos deducir que **la utilidad principal de la evaluación es poner una nota a los alumnos/as**. Esta cuestión no se declara expresamente, quizás por su obviedad.

Por otro lado, sólo en una ocasión, una profesora (Luisa) ha declarado que la evaluación ha servido para modificar algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entrevista a Luisa (293-295):

Intento cambiar la forma, por ejemplo si es algo que no se han enterado por la forma de explicarlo, explicarlo de otra manera, buscarme algún artilugio.

c) Problemas en relación a la evaluación-calificación.

Uno de los **primeros problemas** que declararon los profesores/as, fue la popular “**promoción automática**”. Las intervenciones de los profesores/as en la mesa redonda mostraban claramente **su desacuerdo con ella**.

Mesa redonda (89-101; 134-141; 203-208):

una cosa que veo muy mal, en lo que creo que debería haber un ajuste, son los criterios de promoción, a mí lo que me parece muy mal es que te encuentres con alumnos de 15, 16 años que no saben leer, son niños que en la primaria se les ha pasado la mano y a mí me parece una cosa horrible, yo creo que estamos creando alumnos vagos, y lo que ellos deben saber es que tienen que estudiar día a día y paso a paso, porque si se van dejando, luego se van a ver que cuando lleguen a un nivel más alto, no tendrán ni idea de lo que les venga. Porque también si el niño no lo hace, es porque tampoco se le ha obligado a hacerlo.

Lo importante es en el año donde se le dé la oportunidad de repetir, ¿por qué la ley tiene que estipular cuando el alumno va a repetir, si a lo mejor ese alumno va a perder el mismo tiempo, pero en el momento en el que a él le convenga? A lo mejor a ese alumno le conviene repetir en ese momento, en primero de ESO, y no en tercero o cuando la ley lo diga.

Y lo que más preocupa, los sistemas de promoción. Es que este niño no sabe cómo ha pasado a tercero, cómo no le han enseñado en segundo, la única solución es que este niño repita, igual que la única solución para las faltas de ortografía es quitar puntos por las faltas de ortografía.

En las entrevistas que se realizaron posteriormente, las declaraciones se centran en la evaluación que ellos realizan a sus alumnos/as, y los problemas que aparecen tienen más relación con ella. **Los problemas tienen que ver con:**

- suspender genera sentimientos de lástima, o pesar (Luisa),
- intentar mejorar los instrumentos o la manera de trabajarlos (Juan y Clara),
- la dificultad de hacer una evaluación coherente con el resto de la enseñanza (Carlos).

Entrevista a Luisa (318-326):

Si, me da una pena, porque digo, eso a mí que más me da, y es verdad. Y en Navidad, que si la fiesta de fin de año, que si me quedan dos y no me van a dejar ir, yo digo, pero vosotros que os creéis, para mí mucho mejor, vamos, me quito padres, menos trabajo de mandaros para recuperar actividades, vosotros, que me dais mucha pena veros triste. A mí no me gusta suspender, no me gusta, no disfruto nada, es más, a veces he aprobado a gente que no se lo ha merecido.

Entrevista a Juan (227-235):

yo ya he cambiado varias veces de formas de trabajo, porque yo veo que a lo mejor no consigo lo que quiero conseguir, y a lo mejor la forma como la estoy pidiendo es esa, esa forma de pedir los trabajos, esa forma de presentar los controles, pues no es la correcta, entonces, en lugar de pedir los trabajos, o las actividades que me las traigan en folios aparte y me las llevo, pues las corrijo en clase.

Entrevista a Clara (392-393):

tengo anotaciones de lo que ellos hacen en clase, que es lo que más me cuesta...

Entrevista a Carlos (508-510):

Entonces, claro, el problema es que te tienes que plantear cambiar no solo la forma de dar clase, sino la forma de evaluar.

Comentarios y discusión.

De los resultados que acabamos de presentar se deduce que estos profesores/as conciben la evaluación fundamentalmente como un proceso para calificar a los estudiantes. Muy pocos evalúan algo además de a los estudiantes, y los que lo hacen no usan instrumentos formales y más o menos rigurosos, sino que la realizan de una manera informal y anecdótica.

Este proceso de calificación se resuelve mayoritariamente mediante el examen (uno o varios) y algún otro instrumento que ayuda a matizar la nota teniendo en cuenta el trabajo diario de clase. En cualquier caso, el resultado de la calificación parece usarse más como un instrumento de “poder” ante los estudiantes que como uno de comprensión y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, como acabamos de ver, sólo un profesor/a alude a que el resultado de la evaluación te puede ayudar a mejorar tu intervención con los alumnos/as, cambiando alguna actividad por otra. Y seguramente también por esta razón están tan claramente en desacuerdo con la promoción automática.

Esto no es muy diferente de lo que encontramos como modelo mayoritario en los profesores/as en ejercicio, pero es aún menos de extrañar en el caso de los profesores/as noveles. Para ellos, uno de los primeros problemas es controlar la clase y necesitan de algún recurso con el que sentirse “fuertes” ante los estudiantes. ¿Qué pueden usar? Como hemos visto, quizás saben mucho de su materia (insistimos en el quizás), pero muy poco de cómo transformar ese saber en conocimiento escolar adecuado e interesante para sus estudiantes y conocen muy pocos recursos didácticos. Lo único que les queda es, o bien intentar establecer una determinada relación con sus alumnos/as (para unos, hacerse “el duro” y para otros “el colega”) o/y, sobre todo, intentar ejercer el poder mediante la calificación (cuestión que, por cierto, les resulta muy conocida desde su etapa de estudiantes).

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA B.5: CONCEPCIONES SOBRE LAS IDEAS E INTERESES DE LOS ALUMNOS/AS.

Presentación y descripción de los resultados obtenidos.

La imagen que tienen los profesores/as noveles participantes en el curso sobre sus estudiantes no es demasiado buena. Algunos de ellos dicen que son ignorantes, que no tienen interés por ninguna materia, que están muy mal educados y que son muy diferentes a ellos mismos cuando eran estudiantes.

Diario de la primera sesión (187-191; 206-208):

una persona que no sabe nada es un borrego, los alumnos de ahora son ignorantes. Se aportan datos sobre la ignorancia de los alumnos: fecha de la muerte de Franco, el catalán se habla en el País Vasco, quien era Mahoma,...

Vuelven a salir aspectos ya comentados: motivación de los alumnos actuales, cómo eran ellos cuando estudiaban, falta de conocimientos en sus alumnos,...

Entrevista a Carlos (632-635):

es que los niños de quince años son muy difíciles porque lo que menos piensan es en estudiar, ni en lo que van a hacer con su vida.

Mesa redonda (162-163; ¿?; 177-181):

ahora tengo mogollón de alumnos que me dicen: yo no estudio más porque no voy a repetir.

el problema lo ve en la mala educación de los alumnos.

Toda esa gente que repetía en primero de BUP, se desanimaba y se iba, y como en segundo de BUP había trigonometría, con gente que pasa y pasa, con gente que no sabía ni leer, algo había que saber, por lo menos lo que era España.

En algún caso, disculpan todas estas características negativas diciendo que **no es culpa de ellos, sino de la sociedad en la que viven:**

Mesa redonda (49-57):

los profesores tendemos a enseguida echar sobre los hombros a los alumnos que tienen muy poco nivel, que no estudian, que no tienen hábito de trabajar, que no quieren y quizás deberíamos plantearnos como es nuestra sociedad y cómo está influyendo hoy día, pues cómo se tratan los valores en la sociedad, qué valores hay, las estructuras familiares, padres que trabajan y no tienen tiempo de educar a sus hijos.

Afortunadamente, **alguna voz disiente** de esta valoración general tan negativa:

Mesa redonda:

Otra intervención se refiere a que los alumnos tienen valores lo que pasa es que no los conocemos.

En este contexto, no es de extrañar que hayamos encontrado **muy pocas declaraciones sobre estrategias que usan para explorar o usar didácticamente las ideas de sus alumnos/as**. Sólo dos profesoras (Clara y Elena) declaran expresamente haber realizado algún trabajo en este sentido, pero en ambos casos ha sido bastante rudimentario y sin mucha argumentación para sustentarlo.

Entrevista a Clara (343-348):

Yo primero, bueno el test de ideas previas solo lo he usado una vez, pero yo más o menos mi sistemática, es hacer de alguna manera enterarme de sus ideas previas pero poquito, porque intento un poco aplicar lo que me habéis enseñado, pero un poquito aunque solo sea un tema, les pregunto, hablamos un poco, ¿no?

Entrevista a Elena (451-462; 560-570):

Si por ejemplo, les pongo la silueta del aparato humano y venga, escribir el recorrido que hace un trozo de pan, pues eso, son muy exigentes porque no les gusta equivocarse, lo quieren hacer bien desde el principio, a lo mejor hay otro tipo de alumnos más arriesgados y lo hacen directamente con lo que se les viene a la cabeza, pero esta gente no, sabes, quieren hacerlo bien porque si no ya tienen que coger el tipex, borrarlo... Entonces pues muchas veces me lo entregaban en blanco, te acuerdas, que me pasaban las siluetas y me las entregaban en blanco.

Las ideas previas que se cuentan en el rincón del tópico, resultan de haber hecho muchas encuestas a otros grupos, que casi te puedes quitar el engorro de hacerlo. Yo el mío lo hice y es que me resultaban, me parecen que eran calcados, porque era del mismo nivel, de 3º de E.S.O. y eran exactamente las mismas respuestas. Entonces si ya tienes ahí esa información, como la verdad es que normalmente no se va muy bien de tiempo, te lo ahorras, aunque a lo mejor es también bueno que el alumno lo haga, no sé yo.

Comentarios y discusión.

Como acabamos de ver, las valoraciones que hacen los profesores/as sobre los alumnos/as son bastante negativas, en general. Algún profesor/a los “disculpa”, pero también está de acuerdo con esa valoración.

Es decir, para los profesores/as, las ideas de los alumnos/as parecen no existir (“son unos ignorantes”) o, si existen, ser un disparate (“el catalán se habla en el País Vasco”). Desde luego, están lejos de intuir cuál es su naturaleza y la enorme importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, sólo dos profesoras hacen referencia a que intentan conocerlas hablando un poco con ellos, o, al menos, a través de la bibliografía disponible.

De todas formas, parece que incluso en ese último caso, se hace sin saber muy bien por qué y, sobre todo, para qué.

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

SUBCATEGORÍA B.6: CONCEPCIONES SOBRE LA GESTIÓN DE LA DINÁMICA DEL AULA.

Presentación y descripción de los datos.

a) Problemas detectados en sus clases respecto a la gestión de la dinámica del aula.

Hemos encontrado muchas declaraciones en las que **los profesores/as se muestran muy preocupados por el ambiente de la clase y por “controlar” la dinámica**. Este problema ha aparecido reiteradamente desde la primera sesión (sesión de presentación del curso) hasta la última (sesión de evaluación general del curso), a veces de manera muy virulenta. Incluso era un problema esperado por los profesores/as, antes de que ocurriera.

Diario de la primera sesión (154-161; 170-174; 199-200):

Una compañera indica que a la Universidad no llega la gente que tiene que llegar porque el ambiente de la clase no lo permite. En una clase suya sólo tres alumnos tienen la edad adecuada, tiene alumnos con 20 años y ella tiene 24. Se indigna del despilfarro del gasto público que ello conlleva. Manifiesta que hay que limpiar las aulas de morralla. Para ella los cafres de 18 años son un grano en el culo.

expresan opiniones acerca del pasotismo de los alumnos: si hay que atender a 5 tienes que echar a 15; si le quitas un examen porque copian les da igual; es igual de preocupante el pasotismo que la hiperactividad,...

que hay mucha diferencia entre 3º y 4º de ESO. Ha tenido problemas de disciplina que no sabe afrontar.

Mesa redonda (166-171):

Yo lo que no entiendo, es que los alumnos estén tan mal educados, sea por la sociedad o por lo que sea, pero que me venga a mí un niño que va a cumplir 18 años diciéndome que me va a partir la cara, me lo tengo que tragar diariamente en la clase.

Entrevista a Elena (296-297):

yo, problemas de disciplina tengo todos los días.

Sesión de evaluación 00/01. Lengua. (57-60):

Quizás lo más problemático, por la falta de experiencia, han sido algunos picos de indisciplina que no he sabido atajar en su momento oportuno.

Entrevista a Clara (217-222; 240-244):

A mí me daba miedo, al entrar al instituto, yo tenía un curso sobre todo y yo decía, yo con el tema de la disciplina, si yo no sé imponerme para nada, si verás tú, los niños se me suben a

las barbas, por el tema de esa función del profesor, que yo no sé hacer la función de profesor, a mí me daba miedo.

no sé como voy a llegar o se van a pasar conmigo, sabes, te da un poco de susto o a lo mejor por ser joven y además por ser mujer, que dicen que...

Igualmente, debemos constatar que **hemos encontrado declaraciones en el sentido totalmente contrario**, también desde el primer día de curso.

Diario de la primera sesión:

(interviene un profesor/a y dice que) *no tiene problemas de disciplina.*

Mesa redonda: (223-226; 20-22):

los niños están allí tragando, son niños que se dedican a tragar conocimientos, que llegan a la clase para coger apuntes y aprobar un examen, o sea, de verdad yo no veo la (cosa) tan catastrófica.

creo que ellos notan que a mí me gusta y también disfrutan en las clases, así que no tengo ningún problema (de disciplina).

Entrevista a Juan (130-137):

Pues, en cuanto a la disciplina, bien, personalmente no he notado, además ha habido algunos conflictos aquí en el centro y demás, yo nada más que hago pensar, que compañeros míos me hablan de otros centros y esto es gloria bendita, por lo que me cuentan, y la verdad es que en ese sentido, bien, las clases no suelen ser conflictivas, los chavales charlan mucho, pero vamos.

Entrevista a Luisa (179-183; 189-192):

Yo es que me sentía al margen de ese problema (el de la indisciplina), desde la primera (sesión del curso), yo veía que todo el mundo hablaba y todo el mundo estaba fatal y yo me encontraba estupendamente igual que ahora, ese problema no lo tengo yo.

Hombre siguen comentado lo mismo, pero a nivel de medios de comunicación y todo el rollo, se sigue hablando, pero para mí es ajeno ese problema (el de la indisciplina) aquí en este centro.

También **se constata una evolución en algunos profesores/as**, que empezaron teniendo problemas de disciplina pero que, poco a poco, los han ido superando.

Entrevista a Manuel (143-144; 147-152; 155-156; 152-155; 145-146):

y sí que en disciplina han mejorado muchísimo.

y muchos alumnos ya se comportan en clase, la disciplina para mí, ya va quedando como un tema secundario, me parece que desde noviembre que empezamos el curso, hasta ahora que estarnos a finales de abril, personalmente es un tema secundario.

la disciplina ya me parece que es un tema bastante superado.

ya he conseguido bastante que estén sentados, ahora me preocupó más por otras cosas, como ya es el leer y el escribir, sobre todo en Secundaria.

claro, no los puedo tener todo el día sentados, pero sí que controlo ya bastante...(la clase).

Entrevista a Clara (223-225; 244-248):

tuve un par de casos, me tuve que enfrentar con un par de niños, pero en general luego empiezas a conocerlos y eso, y conmigo no hay problema...

ahora yo me he relajado y con niños que en su momento me ponían aquí en esta mesa tres fotografías de almanaque porno, pues yo con ese niño ya estoy... (con menos problemas).

b) Qué se considera un problema en relación a la dinámica del aula.

La valoración de si hay o no indisciplina **tiene que ver también con lo que se entienda por un ambiente de clase adecuado.** En ese sentido, encontramos algunas declaraciones que expresan claramente qué es lo que sí consideran un problema de disciplina y qué es lo que no.

Para Elena, los problemas de disciplina surgen cuando pide silencio e intenta organizar el trabajo y no lo consigue, pero no necesita que haya silencio absoluto en la clase.

Entrevista a Elena (310-314; 319; 329-331):

de su puerta no se oye ni una mosca. Bueno, tampoco quiero el silencio absoluto, me parece bien que charlen, pero que si en un momento dado, tú dices, vamos a estar en silencio, o vamos a trabajar, que me sepan respetar.

No, no, para nada, ese murmullo no (me afecta en la clase).

No, si a mí el murmullo..., lo prefiero que el silencio absoluto, a mí el silencio absoluto me corta un poco.

Clara no considera problemático que ocurran ciertos hechos irrespetuosos, lo ve normal y no le da importancia.

Entrevista a Clara (226-231):

es que hay gente que le parece un problema muy gordo que un niño no te conteste correctamente y a mí me parece normal y me concienzo de que me va a pasar muchas veces, de que algunas vez te van a faltar el respeto y le vas a tener que llamar la atención o de que te van a armar jaleo en la clase...

Incluso, algunos profesores/as parecen preferir cierto "movimiento" y dinamismo en la clase, antes que la pasividad que parecen reclamar otros.

Mesa redonda (330-334; 217-219):

yo prefiero que armen la marabunda padre y que se me levanten de clase, pero que entiendan lo que leen y que critiquen las cosas y que se sean creativos, a no que se me queden como muermos mirando lo que digo.

¿Cuál es el alumno bueno? Una alumna creativa, que estudia, que está calladita, que atiende. Yo lo que he visto es eso.

c) Consideraciones respecto al origen y las soluciones de los problemas en la gestión de la dinámica del aula.

Para muchos profesores/as, **los problemas de disciplina no dependen** sólo de los alumnos/as (de que sean o no unos maleducados), sino **de cómo ellos desarrollan la enseñanza.**

Diario de la primera sesión (144-145):

Surgen comentarios referidos a: la necesidad de que exista un buen clima y motivación por ambas partes.

Mesa redonda (368-374; 275-281):

Porque lo que está claro es que a estas edades, un niño no puede aguantar sentado todas esas horas que se dan clase, porque el niño lo que necesita es hablar y expresarse, salir a la pizarra, hacer algo creativo, no puedes tenerlo todas las horas ahí sentado, tienes que hacer que trabaje y gracias a Dios mi asignatura lo permite.

El hiperactivo que además es disléxico y que además está en tratamiento psicológico y encima se quejan los profesores de que se distrae en clase: 'es que se distrae, arma follón', pero Señor qué quiere que haga si no se entera de nada de lo que le estamos diciendo, demasiado que está allí y no ha matado a nadie.

Aunque otros parecen considerarlo un elemento independiente, **el ambiente de clase por un lado, y la enseñanza por otro.**

Entrevista a Elena (294-296):

la disciplina es el parámetro que hay que controlar antes de aplicar cualquier estrategia.

Las estrategias que usan para mejorar la dinámica del aula son variadas.

Por ejemplo, Juan y Clara han potenciado establecer buenas relaciones con ellos, simpatizar con ellos. Por el contrario, Manuel ha adoptado el papel contrario, el de ser muy duro y estricto. Por último, Elena se debate entre unas estrategias y otras, sin tener claro qué es mejor.

Entrevista a Juan (53-54):

Yo estoy cerca de estar más cerca de los alumnos, que de exigente en el aula.

Entrevista a Clara (248-253; 253-261):

yo creo que los conoces un poco, a algunos no, pero con otros, yo con ese niño (el que ponía fotos de almanaques porno encima de su mesa) ya estoy perfectamente y nos entendemos los dos, Manuel te estás pasando, y dice, ya estoy, no se cuanto, ya hay una confianza y cuando conoces a los niños...

esa ha sido yo creo que la mejor experiencia de este año, que empiezas a conocerlos a simpatizar con ellos, es la palabra y yo los controlo mucho mejor así, que desde la distancia del profesor, que estábamos al principio, yo soy la profesora ustedes sois los alumnos y tiene que haber un respeto, ahora nos tratamos de tú a tú y nos va mejor, a lo mejor a otro no.

Entrevista a Manuel (141-143):

Yo desde principio de clase, ya he dicho que cuando entré me ponía bastante duro, mis alumnos ya saben eso, a lo que voy.

Entrevista a Elena (297-307):

siempre me pregunto cuál será la forma de corregirlos (los problemas de disciplina), no sé cuando de verdad tengo que echar a un alumno. Una época me dio por echarlos siempre, a todos, luego ya, dije que no, pero ahora son los mismos alumnos los que me dicen, échalo ya, y me quedo ahí, escuchándolo, dudando, no sé si lo echo no lo echo, porque ya si lo echas, se está perdiendo tu explicación y me da coraje, si estoy dando una explicación para toda la clase y que ha hecho el esfuerzo de venir. Pero luego también si se quedan,...

Comentarios y discusión.

La gestión de la dinámica del aula y, sobre todo, la disciplina en clase, ha sido uno de los grandes asuntos al que los profesores/as noveles, en general, se han referido como un problema (el otro, como veremos a continuación, ha sido la atención a la diversidad). Algunos lo han expresado en términos muy drásticos (“hay que limpiar las aulas de morralla”) y otros en términos más suaves. También es cierto que algunos profesores/as los han ido superando en pocos meses y otros ni siquiera los han tenido. Esta variopinta situación contrasta fuertemente con el estereotipo social tan en boga de que la Secundaria es toda igual y toda muy problemática. La mayoría de la población piensa que algunos sucesos indeseables que hemos conocido, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, ocurren todos los días, en todos los centros y protagonizados por todos los alumnos/as. Esta generalización quizás sea excesiva, o al menos lo parece en el caso de estos profesores/as noveles.

Por sus declaraciones parece que efectivamente algunos se han encontrado en centros muy conflictivos con continuos problemas de disciplina, pero otros han vivido una situación más acorde con lo que se puede esperar según lo que aporta la bibliografía al respecto: han estado muy preocupados por controlar la dinámica de la clase al principio de ejercer su profesión y, poco a poco, han ido desarrollando estrategias que les han permitido “controlar” la situación y centrar su atención en otros aspectos.

Es interesante resaltar que las estrategias que estos profesores/as están probando para controlar la dinámica del aula son, básicamente, “hacerse el duro” (estar muy serio, echarlos de clase,...) o “ir de colega” (simpatizar con ellos, hablar de tú a tú, etc.). Todavía parece que no se han acercado a la cuestión clave: establecer una clara relación entre la dinámica del aula y los elementos curriculares (contenidos, metodología, evaluación). De todas formas, algunos parece que ya lo intuyen: “el niño necesita hablar, expresarse, hacer algo creativo, ... tienes que hacer que trabaje” y que sienta la funcionalidad de lo que está haciendo (añadiríamos nosotros).

CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.

SUBCATEGORÍA B.7: CONCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Presentación y descripción de los datos.

a) Qué se reconoce como diversidad y cuál es su origen.

Los profesores/as del curso han reconocido muy pronto que sus alumnos/as son diferentes, **que existe diversidad en clase**. Para Juan la diversidad está sobre todo en los intereses que muestran por aprender y participar en clase; para Elena está en el ámbito de lo conceptual.

Entrevista a Juan (139-142):

sé que hay gente que no les interesa el tema, otros sí, otros no hacen nada, y otros chavales no traen ni el libro ni el cuaderno, eso pasa en más de una ocasión.

Entrevista a Elena (172-176):

pero cada uno tiene un problema en un punto y no puedo ayudarlos a todos, porque tendría que explicarle lo mismo a todos, y la opción de explicárselo a todos a la vez no me vale.

Consideran que **la responsable de que haya tanta diversidad en clase es la promoción automática**:

Mesa redonda (121-130):

el hecho de que se promocionen los alumnos sistemáticamente es una forma de generar diversidad, a parte de la diversidad que se pueda encontrar entre los intereses y las expectativas de los alumnos, el hecho de no permitir que tengan un año más para alcanzar los objetivos, pues lo que va es a dificultar mucho más la tarea, al dejar pasar a alumnos que no han superado lo que se ha estipulado, el hecho de comprender la lectura, para mí ese es el problema más grave del sistema.

b) Qué valor se le da a la diversidad.

Es evidente que existe **diversidad en las clases** de Secundaria. Y bien, además de inevitable ¿es bueno o malo? Para los profesores/as del curso, desde luego, **es un problema**.

Mesa redonda (120-121):

El problema más grave que me he encontrado ha sido el de la diversidad.

Entrevista a Juan (138-139; 143-146):

Sí encuentro problemas en la diversidad, en cómo tratar a los diferentes chavales.

pues eso es un problema, el cómo tratar a los chavales, más que nada, porque estás con ellos seis horas al día, entiendes, entonces algo habrá que hacer, tendrán que estar entretenidos.

Entrevista a Carlos (194-199):

cómo puedes trabajar en la atención a la diversidad, que a mí me parece super difícil, me parece de lo más complicado, sobre todo si tienes en cuenta que normalmente tienes treinta alumnos en clase, y con treinta alumnos atender con distintos niveles...

Sesión de evaluación 00/01. Lengua (51-52):

El principal problema que he tenido ha sido no saber atender a la diversidad.

c) La atención a la diversidad en sus clases.

Respecto a **los recursos y estrategias** que ponen en marcha en sus clases **para atender a la diversidad**, hemos encontrado información **escasa y variada**.

Para algunos, las soluciones deben ser previas a sus clases, estableciendo distintos currículos o itinerarios en función de los intereses de los alumnos/as.

Mesa redonda (79-84):

Yo me refería a distintos itinerarios en el sentido de buscar un poco a la persona que realmente quiera estudiar una carrera, en función de los estudios que quiera realizar y otra persona que quiera dedicarse a otro plano profesional diferente, entonces necesitará otro curriculum.

Algunos profesores admiten que no atienden a los alumnos poco problemáticos ante la inmediatez de tener que atender a los que causan problemas.

Diario de la primera sesión (162-163):

Un compañero indica que le dan pena algunos alumnos que son los que les motivan (y a los que no puede atender).

Elena declara que ha intentado atenderlos a todos, pero que no ha sabido resolverlo:

Entrevista a Elena (130-134):

Porque yo quería atender a todos a la vez y no podía, y entonces pues me ponía a hacerlo de forma muy acelerada, me iba corriendo para la pizarra, daba una respuesta a uno, después a otro, ¿sabes?, vamos, yo estaba volviéndome loca.

Carlos asume que forma parte de su trabajo atender la diversidad. La estrategia que está usando es establecer dos niveles en la clase y trabajar paralelamente con ellos, pero reconoce que le resulta muy difícil, que algunos se enganchan en la dinámica de la clase, pero otros no:

Entrevista a Carlos (851-854; 846-848; 199-201; 300-304):

son cosas que tampoco las has hecho nunca y que te cuestan hacerla, ya te digo, yo he empezado con dos grupo divididos en dos niveles y me cuesta bastante.

al final la diversidad es una gestión de clase, depende básicamente de cómo lleves la clase y puedas o no.

yo lo hago (atender a la diversidad) con un grupo de dieciocho y hace falta habilidad, yo estoy teniendo habilidad y los resultados tampoco son...

y ya empiezas a hacer cosas, empiezas a tirar por aquí, por allí, y ves que alguno se va enganando, te va funcionando y poco a poco hay gente que sí que se engancha y otra gente que va a peor. Yo me siento (ahora) más seguro (que en el inicio del curso).

Por último, algunos manifiestan que no han encontrado mucha ayuda en sus compañeros, pues los más experimentados tampoco atienden la diversidad.

Mesa redonda (284-291; 321-323):

la madre me dijo, es la primera vez que mi chiquillo dice que está contento de ir al colegio, porque desde que tiene 7 años están machacándomelo. Tengo la sensación de que a muchos de estos alumnos se los ha abandonado a su suerte, nadie espera nada de ellos y nadie espera hacer nada con ellos, sino simplemente evaluarles y decir que son malísimos y ya está.

sobre todo me duele mucho ver a alumnos abandonados, están abandonados a su suerte de verdad.

Comentarios y discusión.

La diversidad, un valor tan destacado y preservado en la Biosfera, es, sin embargo, un enorme problema para los profesores/as noveles. Eso lleva a algunos a desear que los alumnos/as sean seleccionados previamente y que a su clase entren únicamente los que, como ellos dicen, “quieran estudiar”. Aportan soluciones simples a problemas complejos, como es lógico.

Prefieren no tener que enfrentarse al problema, porque han comprobado que:

- No saben resolverlo aunque algunos lo intentan. Como dice Elena, “estaba volviéndome loca”.
- No encuentran referentes para solucionarlo ni en su formación previa, ni en otros compañeros con más experiencia (“no se hace nada con ellos: se les evalúa, se dice que son malísimos y ya está”).

Esta es una muestra, en nuestra opinión, de algo que sucede frecuentemente en las instituciones escolares: los profesores/as que se incorporan se enfrentan a los conflictos que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje con pocas armas y con pocas posibilidades de encontrarlas en “el armario” del departamento. Si intentan realizar determinadas innovaciones se encuentran, frecuentemente, con la resistencia de los alumnos/as y la desaprobación de sus compañeros. El resultado es la rápida adaptación a lo “establecido” y la aplicación de las viejas soluciones (que ya han demostrado además su poca validez) a los nuevos problemas.

CONCLUSIONES RESPECTO A LA CATEGORÍA B.

Los datos obtenidos nos muestran que los profesores/as noveles participantes en el curso de formación:

* Tienen una concepción de la enseñanza bastante coherente con el modelo didáctico tradicional:

- No dan ningún valor al pensamiento de los estudiantes. Las ideas de los alumnos/as parecen no existir o, si existen, se consideran un disparate. La inmensa mayoría no intenta conocerlas, y los que sí (dos profesoras) lo hacen de manera superficial y sin saber muy bien cómo y para qué usarlas.
- los contenidos que más se trabajan son los de tipo conceptual y fundamentalmente, a partir de los libros de texto, sobre todo en las asignaturas obligatorias. No hay argumentos didácticos o profesionales para justificar esta decisión.
- La secuencia de actividades que predomina es la tradicional explicación seguida de ejercicios de aplicación, salvo escasas excepciones.
- Conciben la evaluación fundamentalmente como un proceso para calificar a los estudiantes (sólo un profesor/a declara que la evaluación te puede ayudar a mejorar tu intervención con los alumnos/as), mayoritariamente mediante el examen (uno o varios) y algún otro instrumento que ayuda a matizar la nota teniendo en cuenta el trabajo diario de clase. Muy pocos evalúan algo además de a los estudiantes, y los que lo hacen no usan instrumentos formales y más o menos rigurosos, sino que la realizan de una manera informal y anecdótica. El resultado de la calificación parece usarse más como un instrumento de “poder” ante los estudiantes que como uno de comprensión y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Sienten que se enfrentan, fundamentalmente, a dos problemas básicos:

- Controlar la clase, su dinámica y, sobre todo, los problemas de disciplina entre los estudiantes. Este último, algunos profesores/as los han ido superando en pocos meses y, muy pocos, declaran no haberlos tenido. Pero es indicativo de su relevancia el que varios profesores/as hayan incluido como finalidad educativa general que los alumnos/as “sepan comportarse”, de manera educada, fuera y dentro del aula.

- La atención a la diversidad, sobre lo que están de acuerdo unánimemente.

* Estos problemas, a los que puede ser más o menos habitual que nos enfrentemos todos los que nos dedicamos a enseñar, se ven agravados en el caso de los noveles, ya que:

- Las estrategias que estos profesores/as están probando para controlar la dinámica del aula son, básicamente, “hacerse el duro” (estar muy serio, echarlos de clase,...) o “ir de colega” (simpatizar con ellos, hablar de tú a tú, etc.). Todavía parece que no se han acercado a la cuestión clave: establecer una clara relación entre la dinámica del aula y los elementos curriculares (contenidos, metodología, evaluación).
- Quizás saben mucho de su materia (insistimos en el quizás), pero muy poco de cómo transformar ese saber en conocimiento escolar adecuado e interesante para sus estudiantes. Es cierto, también, que algunos están buscando y probando nuevas formas de hacer el contenido más relevante para sus alumnos/as, intentando adaptarlo a lo que saben, o buscando algunas conexiones con su vida cotidiana fuera del instituto.
- Son muy pocos los recursos didácticos que conocen y usan: el libro de texto o/y los apuntes acompañado de hojas de ejercicios o problemas. Sólo dos profesoras usan además el vídeo y sólo una utiliza además actividades de carácter más experimental e investigativo, de forma ocasional. Esto parece que está influido por la disponibilidad de los mismos en el centro y también, porque los profesores/as noveles dedican mucho tiempo a preparar los contenidos (conocer el libro de texto seleccionado, preparar apuntes, etc.) y les queda mucho para buscar y aprender a usar recursos nuevos.

* Por último, queríamos destacar que por los datos obtenidos, parece que una de las razones más importantes que podrían explicar la adopción del modelo didáctico tradicional por estos profesores/as, no es su convencimiento de que sea el más adecuado, sino el desconocimiento de otros modelos más coherentes con lo que defiende la investigación educativa.

ESTUDIO 2:

**RELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LAS
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO NOVEL Y
EL CURSO DE FORMACIÓN.**

ESTUDIO-2

Problema: En este estudio pretendemos dar respuesta al problema:

Problema: ¿Qué tipo de relaciones existen entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y esta propuesta formativa?

Instrumentos de análisis: Cuestionario de expectativas, entrevistas, transcripción de la sesión de evaluación general 00-01, y cuestionarios de evaluación cualitativa de las cuatro áreas de los cursos 00-01 y 01-02.

La información obtenida, básicamente cualitativa, se ha analizado mediante la técnica del análisis de contenido después de categorizar las unidades de información, de acuerdo con el siguiente **sistema de categorías**:

- Categoría A: EXPECTATIVAS E IMPRESIONES GENERALES
- Categoría B: CONTENIDOS DEL CURSO
- Categoría C: METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES
- Categoría D: RECURSOS FORMATIVOS
- Categoría E: CLIMA DE LAS SESIONES
- Categoría F: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

CATEGORÍA A: EXPECTATIVAS E IMPRESIONES GENERALES

Presentación y descripción de los datos

Aquí se incluyen las expectativas que tenían antes de comenzar el curso, así como las impresiones producidas tanto en aspectos generales, en las sesiones generales y en las de áreas, una vez comenzado el curso.

Vamos a describir y analizar las respuestas dadas agrupándolas en cuatro apartados:

- a) Expectativas
- b) Impresiones generales del curso
- c) Impresiones sobre las sesiones generales
- d) Impresiones sobre las sesiones de área

a) Expectativas

En este apartado se encuentran respuestas de participantes que manifiestan no tener una idea preconcebida sobre el curso que van a realizar, como aparece, por ejemplo, en la Entrevista a María (unidades 39-40):

Yo no me había planteado mucho cómo iba a ser el curso.

O los comentarios que figuran en la Evaluación Cualitativa de BG 00-01 (unidades 153-156):

No tenía una idea clara de los contenidos que se iban a desarrollar en el curso. Pensé que no iba a ser tan práctico y con tanta aplicación directa en nuestro trabajo diario.

Esta misma idea se reitera en el mismo documento anterior en las unidades 145-146:

No tenía una idea clara acerca de lo que esperaba del curso

Respuestas similares figuran en los documentos siguientes: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (247-249), Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (155; 175-177), Entrevista a Clara (18-19)

Una manifestación hace referencia a la buena impresión que le produjo la convocatoria y contenidos del curso (Entrevista a Juan unidad 20):

...los veía con buena pinta...

Se observan respuestas mayoritarias que se pueden encuadrar en una necesidad de formación expresadas de forma general (Entrevista a María 43-50)

..., por poco que yo pueda sacar de este curso, me va a servir de todas formas. Entonces pues dije curso para novatos, pues genial, pues si me viene muy bien ahora. Al principio dudé, porque veía que este año se me venían muchas cosas encima, porque no sabía si iba a tener tiempo, pero si es que a lo mejor incluso me beneficia y me hace ahorrar mucho tiempo en muchas cosas que si tengo que aprenderlas por mi cuenta.

También aparece en Evaluación Cualitativa MA 00-01 (25-26):

En un principio, mi objetivo principal era mejorar como docente

Respuestas parecidas se encuentran en los siguientes documentos: Evaluación Cualitativa LE 00-01 (137-139), Entrevista a Elena (49-51), Entrevista a María (21-22) y Entrevista a Manuel (27-29).

Hay otras respuestas más concretas que expresan unas expectativas dirigidas a conocer aspectos relacionados con: organización del aula, problemas de comportamiento y disciplina, didácticas específicas, recursos... Así por ejemplo en Entrevista a Carlos (26-34):

...pues pensaba que ibais a dar más o menos, no un recetario, sino, ciertas ideas para que tú más o menos pudieras organizar tus clases, o sea, cosas nuevas que nunca se habían hecho, distintos puntos de vista de cómo enseñar matemáticas, y luego también pensé que iba a haber una parte un poco de... o sea para tratar los problemas de comportamientos, problemas de diversificación.

O en Entrevista a Clara (16-17):

...me esperaba a lo mejor un poco en las de didácticas especiales...

Respuestas de este tipo figuran en: Entrevista a Pilar (16-17) y Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (210-211; 213-215).

En un caso aparece una contestación expresando su expectativa en relación a obtener intercambio de información con otros participantes (Entrevista a Pilar 14):

... ,conocer impresiones de otros compañeros,...

b) Impresiones generales del curso

Se observa un abanico de ideas bastante amplio en relación a las impresiones que el curso en general les está causando. Así por ejemplo mencionan su satisfacción, cumplimiento de expectativas, el interés y utilidad práctica de los contenidos, intercambio de experiencias, cambio de percepción, etc.

En relación con la satisfacción, cumplimiento de expectativas,... expresadas cuando habían transcurrido unos cuatro meses desde el comienzo del curso, aparecen muchas intervenciones similares a la que aparece en Entrevista a María (568-570):

...que estoy muy contenta con el curso, que me gustaría que durara más, que pudiéramos hacer más experiencia en el aula, que es como se aprende,...

Y en Entrevista a Manuel (30-31):

... , está cubriendo mis expectativas totalmente,...

En los siguientes documentos aparecen manifestaciones en el sentido anteriormente mencionado: Entrevista a Luisa (357-358), Entrevista a Juan (20-22; 310-313), Entrevista a María (20, 32-33, 55), Entrevista a Elena (71-72), Entrevista a Pilar (11, 27, 262), Entrevista a Carlos (18), Entrevista a Manuel (35-36) Entrevista a Clara (20), Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (173-174; 201-202; 212-213) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (230-232).

Estas impresiones se mantienen al finalizar el primer curso, tal como se observa en Sesión de Evaluación 00-01 (319-321):

... hemos insistido mucho en que nos ha parecido muy interesante, que hemos aprendido mucho en el curso y en general nos ha gustado bastante.

Esta misma afirmación aparece en Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (209, 213):

El curso ha cubierto mis expectativas.

...y estoy muy satisfecho.

En los documentos de final del segundo curso, se siguen recogiendo impresiones como las anteriores, tales como las que aparecen en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (311-314):

Todo ha estado estupendo desde mi punto de vista; y me ha sido y me seguirá siendo de gran utilidad para mi carrera como docente.

También en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (327-328):

El curso ha respondido perfectamente a mis expectativas.

Y en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (347-350):

...pues la verdad es que sin este curso todo hubiera sido tan distinto...

¡ lo que nos habríamos perdido!... ¡lo perdidos que andaríamos!...

Otras expresiones en el mismo sentido se encuentran en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (280-281), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (241) y Evaluación Cualitativa MA 01-02 (308-309).

Hay otras manifestaciones dirigidas a expresar que los contenidos trabajados han sido relevantes y útiles para la práctica docente. Así en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (248-252) figura:

...y los que hemos trabajado (atención a la diversidad, tutorías y trabajo a partir de las ideas previas) me han parecido muy positivas e interesantes.

También en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (172-174) aparece un comentario en este sentido:

En general el curso me ha aportado muchos aspectos positivos aunque necesito más concreción para el día a día en el aula.

De la misma manera otro comentario en este sentido es el que aparece en el mismo documento anterior (311-314):

Todo ha estado estupendo desde mi punto de vista; y me ha sido y me seguirá siendo de gran utilidad para mi carrera como docente.

Expresiones en este sentido se recogen en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (298-299), Entrevista a Manuel (11-13; 363-364) y en Entrevista a Pilar (147-148).

Otros aspectos a los que se hacen mención son los referidos al desarrollo del curso y su temporalización. Así en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (341-344) se comenta:

Quizás en el desarrollo del curso y su estructuración, se necesitaba más tiempo, pero un curso más largo sería difícil de llevar a cabo de forma presencial y eso lo tenemos claro todos/as.

Comentarios similares se recogen en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (317-318), Sesión de Evaluación 00-01 (102-109), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (315-319) y Entrevista a Carlos (951-952).

También aparecen comentarios referidos al apoyo recibido durante el curso y a la necesidad de recibir una orientación. Así en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (344-347) figura:

Gracias por habernos enseñado y por habernos apoyado en estos años tan complicados para nosotros los recién incorporados a la función docente,...

En el mismo documento en las unidades 351-354 aparece:

En este curso (2000-2001 y 2001-2002) hemos encontrado a profesionales que han sabido captar muy bien nuestras necesidades y nos han ofrecido la ayuda que necesitábamos en el momento oportuno.

Por último en Entrevista a Elena (56-58):

...que si yo no estuviese en el curso pues estaría muchísimo más perdida,

Así mismo, agradecen la realización del curso en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (340-341; 367, 368; 373, 376).

No puedo más que dar las gracias a todos los que han hecho posible este curso,...

En este curso (2000-2001 y 2001-2002) hemos encontrado a profesionales que han sabido captar muy bien nuestras necesidades y nos han ofrecido la ayuda que necesitábamos en el momento oportuno.

A todos los responsables de este curso les doy mi más sincera enhorabuena por la labor realizada. Simplemente agradecer a los coordinadores del curso el hecho de continuar con el trabajo empezado en año anterior con un grupo de profesores sin experiencia pero con gran ilusión en nuestro trabajo.

c) Impresiones sobre las sesiones generales

Haremos una separación cronológica entre las sesiones desarrolladas durante el curso 2000-01 y el 2001-02.

Primer curso (2000-2001):

En cuanto a su utilidad y relevancia práctica, en varios documentos aparece que es menor que la de las sesiones de área, como en Evaluación Cualitativa MA 00-01 (77-79):

La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia: fue mucho menor que las sesiones de área

En Entrevista a Pilar (313-316):

...que no estaba muy cerca de lo que nosotros estábamos viviendo, yo por lo menos no pude poner mucho en prácticas de todo lo que nos estuvo contando.

La misma idea aparecen reflejadas en los siguientes documentos: Evaluación Cualitativa MA 00-01 (91-92), Sesión de Evaluación 00-01 (94-95; 216-229), Entrevista a Manuel (374-377), Entrevista a María (148-150; 158-161).

En determinados momentos llegan a explicitar que no les gustan las sesiones generales, como en Entrevista a Elena (24-26):

Mira, pues la verdad, las sesiones generales no me ha gustado, ninguno de los días que he ido.

Hay otras manifestaciones en sentido contrario a las anteriores que expresan su satisfacción con estas sesiones pero de una forma más vaga: Sesión de Evaluación 00-01 (171-172):

...también hemos estado a gusto en las sesiones generales,...

En Entrevista a Pilar (21):

...las sesiones generales pues también bien.

Refiriéndose a la primera sesión en la que se hizo la presentación del curso y a segunda en la que participaron cuatro profesores veteranos, uno de cada área, las impresiones fueron dispares; a algunos les pareció bien Entrevista a Carlos (906-913; 917).

Pues de las sesiones generales la que más me gustó fue la de, esa que fuimos cuatro profesores, o sea un poco por ver la perspectiva de ellos de todo el proceso, de todo el cambio y ves que realmente el problema está en como tú enfoques el problema, hay un problema, sí pero según como tú lo veas así será el problema de pequeño. Eso me gustó bastante. Y luego también la primera evidentemente.

Sí, de aterrizaje y de vamos a desahogarnos.

También en Evaluación Cualitativa MA 00-01 (68-70):

Mesa redonda: muy útil. Fue importante conocer distintos puntos de vista de profesores con una gran experiencia docente.

Otras impresiones se manifiestan en sentido contrario, como en Entrevista a Manuel (389-394):

...a mi sinceramente no..., no me fui desanimado de la sesión, pero no me aportó mucho porque eran cuatro profesores plenamente consagrados, yo creo que incidieron mucho en Bachillerato y poquito en E.S.O. y la mayoría de los que estamos aquí estamos en ESO y no en Bachillerato,...

Las dos sesiones dedicadas a la prevención del estrés producen impresiones distintas; en un caso se manifiesta que sirvió de desahogo: Entrevista a Carlos (917-918):

La de psicólogo también (sirvió de desahogo).

Y otra que no fue adecuada, en Entrevista a Pilar (305-306):

...que las dos sesiones de (prevención del estrés), no fueron muy adecuadas,...

porque no conectaba con lo que estaban viviendo Entrevista a Pilar (313-316):

...que no estaba muy cerca de lo que nosotros estábamos viviendo, yo por lo menos no pude poner mucho en prácticas de todo lo que nos estuvo contando.

La primera sesión dedicada a habilidades sociales sí pareció más interesante. Por ejemplo, en Entrevista a Pilar (309-311):

La sesión de (habilidades sociales), me está pareciendo más interesante, no sé como terminará, pero me está pareciendo más interesante,...

Segundo curso (2001-2002)

Hay algunas manifestaciones que expresan que las sesiones generales no se aprovechan al máximo. Así aparece en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (513-517):

Pienso que a las sesiones generales no les sacamos todo el partido posible. Supongo que esto es debido a que el grupo es mucho mayor y el tiempo que le dedicamos es mucho menor en comparación a las sesiones de área.

Hay otros comentarios que indican la mejoría de las sesiones generales en relación al curso pasado (Evaluación Cualitativa LE 01-02 458-459; 465-467):

Las sesiones generales han mejorado mucho con respecto a las del año pasado.

Las sesiones generales han sido menos provechosas, aunque han mejorado considerablemente respecto al año anterior.

Algunos concretan esta mejoría por la cercanía de los temas tratados y su vertiente práctica (Evaluación Cualitativa BG 01-02 261-264; 420-422):

Me han gustado mucho todas las sesiones generales porque han tratado temas muy cercanos y en los que francamente no tenía ninguna formación. Creo que la duración y el tratamiento han sido muy adecuados.

Me han gustado por su practicidad y claridad, aunque pienso que se han quedado cortas de tiempo, sobre todo las sesiones dedicadas a la tutoría.

Algunos comentan que les han gustado las dos temáticas abordadas (Evaluación Cualitativa FQ 01-02 322-323):

Me han gustado mucho las sesiones dedicadas a la tutoría y a los conflictos en el aula

Otros vienen a resaltar que les han gustado las sesiones que se dedicaron a tutoría (Evaluación Cualitativa FQ 01-02 289-291; 312-314; Evaluación Cualitativa LE 01-02 512-514):

Me han gustado mucho las sesiones generales sobre la tutoría: ponente, materiales, forma de trabajo, contenidos...

Los referentes a la tutoría. Creo que los dos ponentes han desarrollado este tema de forma adecuada.

En las sesiones generales de este año he visto un gran acierto en la elección de XXXXX y su proyecto de Tutores al borde de un ataque de ESO.

d) Impresiones sobre las sesiones de área.

En los comentarios que hacen sobre las sesiones de área destacan en líneas generales su satisfacción por el desarrollo de las mismas, que las encuentran muy satisfactorias y positivas (Evaluación Cualitativa BG 00-01 187-188; 224-226; Evaluación Cualitativa FQ 01-02 332-333):

En general, las sesiones de área han sido muy satisfactorias en todos los aspectos indicados.

Realmente las sesiones de área son las que más interesantes me han parecido, y además las más útiles, pues se centran en el trabajo diario que hacemos en el aula.

Las sesiones de área me han parecido muy positivas en todos los aspectos.

Impresiones similares se encuentran en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 169-170 y 233; Entrevista a Luisa 21-22; Entrevista a Elena 31-32 y Sesión de Evaluación 00-01 170-171.

Esta valoración positiva viene dada porque destacan el carácter práctico de las sesiones de área y su relación con su trabajo diario en el aula (Evaluación Cualitativa BG 00-01 226-227, Evaluación Cualitativa MA 00-01 49-50; Entrevista a Carlos 19-20):

...pues se centran en el trabajo diario que hacemos en el aula.

La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia: Mucha.

...sobre todo La parte más aplicada, es la parte que más me ha gustado.

Incluso llegan a resaltar la incidencia que han tenido en su práctica cotidiana (Evaluación Cualitativa BG 01-02 317-321):

He aprendido mucho con ellas y me han ayudado en el aula diariamente. Si miro atrás y pienso en mi práctica docente durante este curso (estos dos cursos) toda ella está marcada por los contenidos de las sesiones de área.

Otros comentarios referidos a la utilidad práctica figuran también en Evaluación Cualitativa BG 00-01 212 y Evaluación Cualitativa BG 01-02 327-329.

Un aspecto de las sesiones de área que valoran muy positivamente es el hecho de que intercambian información y experiencias con el resto de los compañeros y compañeras (Evaluación Cualitativa BG 01-02, 285-286, Entrevista a Elena 32-37):

La comunicación entre colegas como transmisión de experiencias. (muy positivo)

..., voy con ganas, me gusta mucho escuchar a los demás porque estoy aprendiendo mucho de escuchar, sobre todo a los compañeros, porque entonces como los escuchas que tienen los mismos problemas que tú, además lo enfocan desde el mismo punto de vista, pues me siento identificado.

Un comentario similar aparece en Sesión de Evaluación 00-01 204-211.

El hecho de que en algunos grupos el número de participantes fuese reducido limitaba la posibilidad de intercambio de información y hacía que (Evaluación Cualitativa BG 01-02 304-306):

A veces se focalizaban las intervenciones y "se agotaba" el diálogo.

También consideran un aspecto positivo el que se ha realizado un adecuado tratamiento de los contenidos (Evaluación Cualitativa BG 00-01, 172-175):

Todos los que se han visto (atención a la diversidad, la evaluación, etc.), me han parecido estar suficientemente tratados porque se les ha dedicado el tiempo necesario.

Aunque algunos echan en falta el que algunos temas se trataran con mayor profundidad (Evaluación Cualitativa BG 00-01, 170-171 y Evaluación Cualitativa MA 00-01, 46-47):

..., aunque me hubiera gustado tratar algunos temas más profundamente, como la motivación.

..., quedaron aparcadas interesantes cuestiones que no se retomaron.

También valoran positivamente el hecho de que las sesiones estén bien estructuradas y organizadas (Evaluación Cualitativa BG 00-01, 210, Evaluación Cualitativa BG 01-02, 291; 293-296):

En todo momento se sabía lo que tocaba hacer.

La estructura de las sesiones, bien programadas.

...pero el hecho de entregar al principio de cada sesión el programa de la misma, la revisión con el diario de la sesión anterior,... son aspectos que han estado muy cuidados y positivos.

Impresiones similares se encuentran en Evaluación Cualitativa BG 01-02 349 y 358-359.

De la misma manera valoran como positivo la dedicación de los compañeros y del profesorado (Evaluación Cualitativa BG 01-02 287-288):

El interés puesto por parte de los alumnos y el tutor del curso. Me ha gustado en este aspecto.

Todo lo anteriormente expuesto hace que sientan cumplidas sus expectativas (Evaluación Cualitativa BG 01-02 ,355-356 y Evaluación Cualitativa MA 01-02, 208-209):

..., y desde mi punto de vista se han cumplido las expectativas en cuanto a los temas que se acordaron tratar a comienzos del curso,...

Las sesiones de área, en todos esos aspectos, han cumplido mis expectativas muy satisfactoriamente.

En relación con la temporalización interna de las sesiones manifiestan en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (210):

Siempre con la apariencia de que íbamos mal de tiempo.

Referente a la periodicidad de las sesiones (Evaluación Cualitativa MA 00-01 44-45; 84-86):

En mi opinión, las sesiones quedaban muy distanciadas en el tiempo,...

...me hubiese gustado que las sesiones hubiesen sido más seguidas.

Comentario y discusión

En relación con las **expectativas** ante el curso, los profesores/as indican mayoritariamente que se inscribieron buscando información, fundamentalmente sobre convivencia y disciplina, atención a la diversidad, motivación, otros aspectos curriculares y también para el intercambio de experiencias, ... pero todo esto lo expresan de forma vaga e imprecisa.

Se detecta que los profesores noveles no tienen una idea elaborada de cómo ha de ser su formación, no tienen claro sobre qué y los que expresan aspectos concretos no lo hacen demostrando seguridad en sus planteamientos. Parece que

subyace una desorientación general sobre las posibilidades que puede ofrecer una formación a este tipo de profesorado.

Referente a las **impresiones generales del curso**, de los datos se desprende que el curso ha cubierto las expectativas de los participantes tanto cuando habían transcurrido unos meses como a la finalización del mismo en el primer y segundo año. Así mismo los contenidos que se han trabajado les han parecido interesantes y útiles para su práctica docente, con la salvedad de que parece necesario un mayor número de horas para conseguir una mayor profundidad en el tratamiento de los temas. Sus necesidades de formación son tan acusadas que el número de horas siempre parece insuficiente a pesar de que se han impartido en total durante los dos cursos 200 horas de formación.

También se deduce de los datos el reconocimiento del apoyo y orientación recibido por parte de los coordinadores del curso, llegando a explicitar su agradecimiento a los mismos.

En relación con **las impresiones sobre las sesiones generales**, durante el primer curso 2000-2001 éstas no les gustaron por carecer de utilidad y relevancia práctica, y en el caso de que manifiesten que les ha gustado lo hacen de una manera vaga. Cuando entran a analizar en concreto cada una de las sesiones manifiestan disparidad, a algunos les fue útil, a otros les sirvió de desahogo, en otros casos entienden que no fueron adecuadas,... En el curso siguiente (2001-2002), las manifestaciones sobre las sesiones generales sufren un cambio en el sentido de que las valoran más positivamente, y aunque no se les saca el máximo provecho, sí mejoran con respecto al curso anterior.

Por lo tanto, parece que para que éstas sesiones sean provechosas deben tener objetivos no demasiado ambiciosos y difíciles de aplicar, abordar temas que al profesorado novel les resulten cercanos y prácticos; así por ejemplo las temáticas que se trabajaron en el primer curso (prevención del estrés y habilidades sociales), parece que las sienten más lejanas que las que se trabajaron en el segundo año (tutoría y resolución de conflictos en el aula). Muchos opinan que han conocido aspectos no solo necesarios sino imprescindibles para su profesión, reconociendo que han mejorado como profesores y como tutores.

También hay que reseñar que las temáticas generales del segundo curso se negociaron con ellos, mientras que las del primer año fueron decisión del equipo de profesores del curso. Así mismo se negociaron en el segundo año el número de sesiones que se iban a dedicar a estas temáticas. También puede haber influido el hecho de que los dos ponentes que intervinieron en las sesiones generales en el segundo año, eran docentes (orientador y profesor de Secundaria), por lo que tenían una visión muy cercana de la realidad de un IES, a diferencia de los ponentes del primer año, que aunque han trabajado en actividades de formación con profesores, su práctica profesional no es la docencia en un centro de Secundaria.

Hay que tener también en cuenta que estos ponentes tienen mayor dificultad en adaptarse a las expectativas y necesidades de los asistentes al curso que los coordinadores del mismo, cuyo papel en este sentido es fundamental, puesto que tienen mucho menor contacto que ellos con el grupo y disponen de menos tiempo para el tratamiento de los temas.

Por último, referente a **las impresiones sobre las sesiones de área**, de los datos obtenidos se deduce que el profesorado novel se encuentra muy satisfecho del desarrollo de las mismas, porque en ellas se han abordado contenidos prácticos que

conectaban con su trabajo diario de aula y pretendían solucionar los problemas que habitualmente suelen encontrar en su práctica cotidiana.

Creemos, por lo tanto, que este profesorado novel valora muy positivamente una acción formativa que de respuestas a sus problemas de aula, abordándolos desde la óptica de las Didácticas Específicas.

El hecho de que puedan intercambiar información y experiencias entre ellos, también lo entienden como un aspecto muy importante, pues de esta manera son conscientes de que los problemas que tienen son comunes al resto de sus compañeros. Para que esta interacción entre los participantes sea más efectiva, parece que es conveniente la existencia de una "masa crítica" de asistentes a las sesiones de área, de manera que un número óptimo puede ser alrededor de diez o doce, pues un número menor limitaría las posibilidades de intercambio y un mayor número puede tener el efecto contrario.

Agradecen que las sesiones estén bien estructuradas y ordenadas conociendo lo que se va trabajar en las mismas. Así mismo, reconocen la importancia de la dedicación del resto de los compañeros, así como la del profesor tutor encargado de las sesiones de área. Por todo ello, sus expectativas se ven cumplidas en relación a las sesiones de áreas. También se infiere de los datos que agradecen que exista una periodicidad regular en el desarrollo de las mismas.

CATEGORÍA B: CONTENIDOS DEL CURSO

Presentación y descripción de los datos

Aquí se incluyen las respuestas dadas por los asistentes en relación a los contenidos trabajados en el curso, tanto referentes a las sesiones generales como a las de área.

Por lo tanto, dividiremos esta subcategoría en los siguientes apartados:

- a) Contenidos de las sesiones de área
- b) Contenidos de las sesiones generales
- c) Aspectos generales de los contenidos del curso

a) Contenidos de las sesiones de área

Comenzamos por estos contenidos no solamente por ser la parte con mayor peso horario del curso, sino también por ser la más valorada, en la que han tomado parte de una forma más participativa, con un mayor protagonismo.

Son tantos los aspectos que aparecen en los diferentes documentos que no son fácilmente clasificables. Recogeremos, en primer lugar los más generales, tales como su utilidad y aplicabilidad en el aula, para continuar con los aspectos curriculares, que son los más abundantes.

En estas sesiones aparece con mucha frecuencia la consideración de un curso útil y fundamentalmente práctico. Aunque no se mencione el área explícitamente, se sabe claramente que hace referencia a estas sesiones por el contexto de los documentos.

Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (327-329) se dice:

Es un curso útil para nuestro trabajo porque es eminentemente práctico y de aplicación.

Del mismo modo se expresa en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (119-121):

...útiles para la elaboración de contenidos y estrategias y se ha pretendido seguir una línea de trabajo práctico y consensuado.

Un poco más adelante, en el mismo documento (145-148) se refuerza esta idea:

...con la experiencia del profesor de área, todo lo que hemos trabajado no ha quedado en ideas teóricas inaplicables en las clases.

También en (111-117; 173-175; 179-181) y en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (314-316; 419-420).

En algunos casos se subraya, además, el proceso de reflexión en el que se ha entrado. Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (297-299):

El curso ha sido eminentemente práctico, sobre todo las intervenciones en el aula, donde reflexionábamos sobre la experiencia.

Y en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (176-178):

... De esta manera hemos encontrado alternativas concretas sobre las que reflexionar y trabajar en el aula.

Pero consideran que no está todo hecho. En Evaluación Cualitativa MA 01-02 (216-220), se dice:

(La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia) muy adecuada, tenemos más conocimiento. Ahora nos toca a nosotros interiorizarlo e irlo llevando a la práctica.

Entre los aspectos propiamente curriculares, podríamos empezar por describir aquellas opiniones en las que se sigue subrayando la utilidad de los temas tratados, su interés, considerándolos motivadores y adecuados. En muchos de los casos se señala, además, que la causa del gran acierto de los temas es que han sido elegidos por ellos mismos.

Así queda reflejado, por ejemplo, en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (392-399):

Ha sido un acierto que nosotros hayamos podido decidir, en muchas ocasiones, los aspectos que queríamos trabajar en las sesiones siguientes ya que así los contenidos han resultado mucho más útiles y relevantes para el ejercicio de nuestra docencia: cada uno ha podido proponer un tema

sobre el que en ese momento necesitaba ayuda o una mayor profundización.

En Evaluación Cualitativa BG 00-01 (209) se insiste en la misma idea:

Dado que en la primera sesión elegimos aquellos temas que nos parecían más relevantes, todas las temáticas a tratar han sido motivadoras para todos.

Expresiones similares aparecen en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (198-201), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (309-311; 322-323), en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (329-331; 413), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (236-239).

En otras opiniones, se sigue insistiendo en la utilidad e interés para la labor docente de los temas tratados, aunque sin mencionar que han sido elegidos por ellos. En Evaluación Cualitativa BG 00-01 (233-235) se dice:

Los temas desarrollados han resultado muy acordes con la práctica educativa del día a día en el aula.

Anteriormente, en el mismo documento (146-152), se pone el énfasis de la elección de los temas por ellos mismos y en la falta de tiempo para desarrollarlos todo lo extensamente que estos hubiesen requerido:

...se han desarrollado adecuadamente todos los temas puesto que se programaron "a medida" en los primeros días (podríamos considerar que ha sido una formación "a la carta"), lo que me ha parecido perfecto. El único problema que quizás haya habido es el de la falta de tiempo para desarrollar los temas.

De forma parecida se reflejan estas ideas en Evaluación Cualitativa MA 00-01 (40), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (337-338; 381-382), Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (314-316), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (211), Entrevista a Luisa (345-347), Entrevista a Elena (539-540), Sesión de Evaluación 00-01 (64-72), Evaluación Cualitativa LE 00-01 (163-164).

En Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (181-184) se concretan más los temas que han sido útiles:

Una de las cosas que más me han gustado han sido los tópicos, ya que nos han proporcionado información sobre cómo abordar algunos temas que podemos impartir en el futuro.

También en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (233-240), mencionando aquellos aspectos trabajados que le han interesado más:

Las propuestas prácticas con materiales concretos para trabajar directamente en el aula, las alternativas metodológicas a las clases tradicionales, las experiencias analizadas y las sugerencias bibliográficas han sido los aspectos más interesantes.

En el mismo documento (251-258) se enumeran y valoran los contenidos tratados:

En el curso... se han tratado casi todos los aspectos relacionados con la docencia (programación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación), y todos ellos se han trabajado, desde mi punto de vista, de una forma adecuada. En lo que más se ha profundizado ha sido en la metodología ya que es el aspecto más importante y más difícil de dominar.

Todavía la concreción sobre los temas tratados es aún mayor en Entrevista a Carlos (699-702) y donde se subraya además que el trabajo realizado puede aplicarlo a otros campos por lo que lo estima de gran utilidad y lo que es aún más importante, se va produciendo un cambio de mentalidad:

El tema de funciones me resulta tremendamente útil, ya no sólo por el tema de funciones en sí, sino porque empiezas a pensar de otra manera y tú ya lo puedes extrapolar también en otros campos.

En el mismo documento (839-840), añade que estudiar este tema en profundidad le ha ayudado más que los tratados más superficialmente:

...si esta parte me ha gustado más es porque nos hemos metido más de lleno.

También se concretan temas tratados en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (177-183; 230-231).

En otros casos, sin embargo, se hace hincapié en que los temas no han podido tratarse con la profundidad deseada. Así se menciona en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (140-142):

A veces creo que hemos tratado muchos temas interesantes con poca profundidad, pero tampoco era posible hacerlo mejor.

Incide en la misma idea en Entrevista a Carlos (836-838):

...del (estudio sobre el) libro de texto me gusta también mucho, pero tocamos muy superficialmente, entonces...

Algo similar aparece en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (284-288) indicando el deseo de profundizar más en algunos aspectos concretos.

Otros señalan aspectos menos positivos en el tratamiento de algunos temas. Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (231-237) se dice:

El tratamiento de tópicos curriculares: he visto este tema muy deslavazado de la temática general del curso. Tal vez hubiera sido mejor elegir tópicos que estuviéramos trabajando con los alumnos cada uno. Además pienso que la elección de tópicos tan amplios como las actitudes los

procedimientos, ..., se han quedado incompletos precisamente por la amplitud.

En otras unidades de información se apuntan opiniones similares, tal como en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (299-302; 360-362) o se señalan otros aspectos concretos no satisfactoriamente tratados, como en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (291-292).

A continuación vamos a presentar un conjunto de unidades de información que abundan sobre aspectos concretos que aparecen con especial frecuencia. Es el caso del trabajo sobre las ideas previas de los alumnos, sobre motivación, metodología, actividades, recursos didácticos, bibliografía, atención a la diversidad, entre otros.

Ideas previas.

Son numerosas las veces que se cita el tratamiento de las ideas previas de los alumnos como uno de los aspectos del curso que más les han ayudado. Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (225-228) se une en importancia al tratamiento de la diversidad:

La atención a la diversidad y la utilización didáctica de las ideas previas eran para mí temas que no sabía como llevar a la práctica. Ahora ya tengo las claves, es cuestión de trabajar sobre ellos.

En el mismo documento (363-368) se enfatiza la ayuda recibida en este tema:

El tema del tratamiento de las ideas previas me ha parecido muy útil y la ayuda que nos ha aportado el coordinador ha sido fundamental porque estábamos todos un poco perdidos. Considero que este tema nos servirá bastante para el futuro aunque todavía nos queda mucho por aprender y no resulta fácil.

Y un poco más adelante, en el mismo documento (384-390):

El tema de área de acercamiento a las ideas previas de los alumnos es el que más me ha gustado por la gran información que nos puede aportar para llevar a los alumnos al "conflicto cognitivo" favoreciendo así el abandono de las ideas erróneas y predisponerlos hacia el nuevo aprendizaje.

En el mismo documento (373-376) se insiste en esta idea; hay quien preferiría haber empezado a trabajar antes este tema (358-359).

Se sigue mencionando el trabajo sobre ideas previas en Sesión de Evaluación 00-01 (63-64; 72-74).

Así mismo, se señala, como en muchos otros temas, que el tiempo dedicado a las ideas previas ha sido menor del necesario. Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (376-380), se expresa:

Sin embargo, considero que se han dado sólo los primeros pasos y me hubiera gustado dedicarle más tiempo, aunque

comprendo la limitación de tiempo que tenemos y que queremos tocar muchos temas y no es posible hacerlo con profundidad.

- Actividades motivadoras

Otro aspecto que se señala con mucha frecuencia es el de haber trabajado distintos tipos de actividades motivadoras para los alumnos. También se reconoce como muy positivo su elaboración por uno mismo, ya que esto implica poder adaptar a cada grupo concreto y/o a cada alumno específico las tareas a realizar. En Evaluación Cualitativa LE 01-02 (359-361; 368-369), se recoge:

También se nos han propuesto muchas actividades, todas ellas motivadoras y lúdicas, que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

...ya que hemos seguido profundizando en la elaboración de actividades de forma personal,...

También se hace constar la gran variedad de actividades presentadas, con distintos objetivos según los casos. Así aparece en Entrevista a Manuel (160-165):

...nos ha propuesto innumerables ejercicios, para cuando tenemos problemas de disciplina con los alumnos, ejercicios de motivación, ejercicios incluso de relax, ¿no?, ejercicios de creación, ejercicios tipo juego y eso me ha ayudado bastante.

En otras unidades de información aparecen otros aspectos sobre las actividades tales como distintas formas de enfocarlas. Así aparece en: Evaluación Cualitativa MA 00-01 (12-13), Entrevista a Pilar (268-269), los proyectos de trabajo Evaluación Cualitativa MA 01-02 (168-169; 184-188), el trabajo interdisciplinar, del que señalan que se le ha dedicado poco tiempo Evaluación Cualitativa MA 01-02 (326-327) e incluso que, siendo una de las participantes profesora de otras asignaturas, no puede utilizar las actividades presentadas este curso pero ve su utilidad en el futuro Evaluación Cualitativa LE 00-01 (167-170).

- Recursos didácticos

Los recursos didácticos también aparecen mencionados en varias ocasiones, destacándose en algunos casos su oportunidad para hacer más cercana el área al alumnado, su utilidad, etc. Así se expresa, por ejemplo, en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (126-129):

En la utilización de los distintos recursos matemáticos en el aula, pues me parecen muy acertados para acercar las matemáticas a los alumnos de hoy en día.

En Sesión de Evaluación 00-01 (270-275), se dice:

Principalmente todos nos hemos puesto de acuerdo en que (el curso) nos ha ofrecido una gran cantidad de materiales muy útiles para la enseñanza, materiales de tipo manipulable. Hubo una sesión muy útil...de la que todos salieron alucinados.

De forma parecida aparece en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (122; 161-162; 246-248).

• Bibliografía

Es otro de los aspectos trabajados en el área que se resalta mucho. Aunque no lo mencionen explícitamente, la mayor parte de las veces se refieren a bibliografía relativa a aspectos didácticos del área. Así, por ejemplo, en Sesión de Evaluación 00-01 (57-63) se recoge:

Respecto a los contenidos nos ha parecido muy interesante el saber dónde encontrar fuentes alternativas para preparar nuestras clases, la mayoría de nosotros evidentemente conoce mucha bibliografía específica de la materia que impartimos, pero no sabemos encontrar bibliografía para cómo explicarles eso a los alumnos.

Más adelante, en el mismo documento, subrayan la cantidad de bibliografía ofrecida añadiendo su dificultad para obtenerla por otro medio. Así se expresa en (276-279):

... nos ha ofrecido una grata cantidad, sobre todo a principios de curso, una gran cantidad de libros que nosotros desconocíamos, que de otra forma nosotros nunca los habiéramos conocido.

De forma similar se expresa en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (117-119; 178-179), Evaluación Cualitativa LE 01-02 (237; 370-371), Evaluación Cualitativa MA 00-01 (11).

Hay quien piensa que la bibliografía era excesiva. En Evaluación Cualitativa LE 00-01 (181-185) se dice:

Quizás las referencias bibliográficas eran numerosas y demasiado amplias; este hecho dificultaba la ordenación y el procesado de los datos por la imposibilidad de elegir entre el material propuesto.

También se señala como muy interesante el análisis de libros de texto Entrevista a Pilar (19-20; 263-268).

• Atención a la diversidad

Es uno de los aspectos que se menciona en más ocasiones y con opiniones contrapuestas según las áreas. Por una parte, en algunas unidades de información se expresa claramente que se ha trabajado mucho, que es de los temas que más provechosos le han resultado Evaluación Cualitativa BG 01-02 (223-224), Entrevista a

Elena (338-342), Sesión de Evaluación 00-01 (53-57). Por ejemplo, se menciona en relación con los recursos didácticos que contribuyen al trabajo en el aula con un alumnado diverso, tal y como aparece en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (127-129):

Lo más importante ha sido la presentación de recursos didácticos con los cuales atender a la diversidad.

Por otra parte, aparecen unidades de información que, o bien expresan que ha sido menos llamativo el segundo curso por haberlo trabajado también el año anterior, tal y como se expresa en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (392-394), o bien se hace notar que el estudio del tratamiento a la diversidad ha sido insuficiente, tal y como aparece en Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (169-170) y Entrevista a Carlos (845-846).

Hay quien opina que se le ha dedicado todo el tiempo necesario a todos los temas tratados. Así se expresa en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (172-175):

Todos los (temas) que se han visto (atención a la diversidad, la evaluación, etc), me han parecido estar suficientemente tratados porque se les ha dedicado el tiempo necesario.

En parecidos términos se expresa otro participante en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (248-251).

En algunos documentos se muestran valoraciones menos positivas, tales como en Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (190-191) donde sigue viéndose el trabajo como teórico:

No me gustó como se ha tratado el tema de atención a la diversidad, será que me tiene obsesionado, pero sigo viéndolo demasiado teórico y demasiado utópico.

A lo largo de los diferentes documentos aparecen mencionados otros muchos temas que les preocupan y que, según las distintas áreas, han sido tratados con mayor o menor profundidad. Entre estos temas está la **motivación, gestión del aula y agrupamientos de los alumnos, evaluación, metodología, diario del profesor**, entre otros.

Así, respecto de la motivación del alumnado, en Sesión de Evaluación 00-01 (33-41) se dice:

...también tenemos como una preocupación importante para nuestro futuro profesional, el saber motivar a nuestros alumnos. Durante este curso hemos tocado en los temas específicos, muy reiterativamente el modo de cómo motivar, nos preocupa hacerles interesantes los temas, no llegar allí y soltarles el típico rollo y que ellos se lo tengan que tragar durante una hora, sino que se impliquen y les llegue a gustar la asignatura que (les) imparten.

En algún documento se menciona que aún no se ha trabajado en la motivación del alumnado: Entrevista a Elena (337-338), o bien, que no se ha tratado con toda la profundidad que necesitaba, en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (170-171).

La gestión del aula, los agrupamientos, las relaciones entre alumnos y profesores, aparece como un tema importante no suficientemente tratado. Como en otras ocasiones depende del área el grado de profundidad de dicho tratamiento. Así, por ejemplo, en Sesión de Evaluación 00-01 (265-269) se resalta la utilidad del trabajo realizado:

La gestión del aula, principalmente los agrupamientos en el aula, a la hora de hacer ejercicios, puesta en común de ejercicios y todo eso, cómo agrupar a los alumnos, ha sido muy útil a la hora de llevarlo a la práctica.

Algo similar se desprende de Evaluación Cualitativa MA 00-01 (14).

Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (170-172) se dice que no se ha trabajado:

Como aspectos no tratados están los problemas que derivan de las relaciones en el aula: alumno-alumno y alumno-profesor.

Algo similar se expresa en Entrevista a Carlos (845) y en Sesión de Evaluación 00-01 (289-291), mientras que en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (164-166) se hace constar que no ha visto mejora en las relaciones con el alumnado, mientras que en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (170-172) se señalan como aspectos no tratados los problemas que derivan de las relaciones en el aula.

Referente a la evaluación, se valora muy positivamente, tanto el hecho de conocer otros instrumentos de evaluación, como poder realizar un nuevo planteamiento de la misma. Así se recoge en Sesión de Evaluación 00-01 (75-78):

Respecto a la evaluación nos ha parecido muy interesante el conocer otros instrumentos, nos hemos replanteado el hacer las evaluaciones de otra manera, a pesar de que no sé si lo hemos conseguido...

Se valora muy positivamente el análisis de exámenes ya que permite caer en la cuenta de qué se evalúa realmente, si hay aspectos muy reiterativos o que no aparecen, etc. Esto se menciona en Sesión de Evaluación 00-01 (280-287):

En la evaluación hemos encontrado muy positivo el análisis de exámenes, nos ha permitido ver que muchos de nosotros ponemos exámenes, bueno a los que nos ha dado tiempo, o hemos analizado otros que carecían de eso, preguntaban exactamente lo mismo en distintas formas en las cuatro o cinco preguntas, entonces saber diferenciar los distintos conceptos y cómo, que los alumnos puedan desarrollarlo en la misma prueba.

También se recoge en Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (168) la evaluación como un tema muy adecuado para ser tratado en este curso.

Con respecto a la metodología se señala que se ha profundizado bastante en este aspecto, muy importante y que entraña gran dificultad. Así aparece en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (256-258):

En lo que más se ha profundizado ha sido en la metodología, ya que es el aspecto más importante y difícil de dominar.

Más adelante, en el mismo documento (387-392), se añade que este trabajo ha influido en la propia metodología del curso:

Muchas de las sesiones de este curso han estado orientadas a proponernos un tipo de metodología en el aula diferente de la que estábamos acostumbrados cuando nosotros mismos éramos alumnos. Esa "libertad" se ha visto reflejada en la propia estructura y desarrollo del curso.

Sobre el diario del profesor, que se propuso como un instrumento de observación, reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje seguido en el aula por cada uno, hay opiniones encontradas. Mientras que para unos ha sido inútil, o mejor expresado, no han sabido sacarle partido, para otros ha sido muy interesante el hecho de llevarlo a la práctica un periodo de tiempo seguido. En Entrevista a Carlos (940-941) se recoge el primer tipo de opiniones:

...lo del diario, por ejemplo, no le encuentro mucho sentido.

También aparece alguna crítica a las sesiones de área en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (334-336) en el sentido de hablar a veces demasiado, aún teniendo en cuenta que el intercambio de experiencias lo valoran muchísimo como se verá en otro apartado:

Las sesiones de área también han sido útiles, pero pienso que muchas veces perdíamos el rumbo en medio de tanta charla.

En una unidad de información se constata que no se ha abordado el tema de la implicación en el centro. Está en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (131-133):

Lo que no hemos desarrollado tanto han sido las cuestiones referidas a la implicación del profesor novel en su primer destino y en su nuevo instituto.

En el mismo sentido se menciona otro tema no abordado en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (317-318). O bien, no se retomaron en otras sesiones de área aspectos interesantes que no se habían dado por concluidos: Evaluación Cualitativa MA 00-01 (45-47).

Otro aspecto que sólo aparece referido a las áreas de Biología-Geología y Física y Química, es la valoración de las sesiones que han celebrado conjuntamente puesto que solamente en estas áreas se ha llevado a cabo esta experiencia. Las opiniones expresadas son dispares. Para unos han sido sesiones muy valoradas, mientras que no lo han sido tanto para otros. En Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (292-293) aparece una opinión del primer tipo:

...me ha gustado mucho la sesión conjunta de Biología y Geología.

Y más adelante, en el mismo documento (325-326):

Mi valoración es muy positiva en todos los aspectos (sesiones de área), a destacar los aportados por los compañeros de Biología.

El segundo tipo de opiniones aparece en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (440-444).

Las sesiones compartidas con el grupo de Física y Química me han parecido muy aburridas, faltas de conexión con nuestra metodología y muy enfocada hacia segundo de ESO, donde normalmente no impartimos clase.

- Realización de tareas

Otro aspecto de interés es la realización de tareas diferentes según las áreas, que los participantes del curso hicieron como parte del trabajo no presencial. En algunos casos, se describe simplemente la tarea realizada, como en Entrevista a Carlos (708-709). En otras ocasiones se describe el grado de dificultad encontrado en la realización de la tarea, Entrevista a María (322-325), o se señala su utilidad, como en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (214):

De todas las tareas realizadas, el rincón del tópico me parece de las más útiles, al suponer un banco de actividades seleccionadas para un nivel concreto.

También se señala su coherencia con los objetivos del curso, en el mismo documento (222; 228-230). La última de estas unidades de información expresa:

Las tareas ejecutadas se ajustan bastante bien para el grado de consecución de los objetivos del curso.

De forma parecida se dice en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (222; 233-235), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (240; 315-317; 394-395), en Entrevista a Pilar (269-271) y en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (320-321).

Otros consideran las tareas que se les encomiendan adecuadas y necesarias, como en Evaluación Cualitativa BG 00-01 (237-238):

...ha sido adecuado y necesario al igual que las tareas planteadas

También se menciona el cumplimiento de las tareas, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (326-327; 394-396) indicando en la segunda unidad de información que algunas de dichas tareas le han resultado algo más pesadas, la falta de tiempo que en algunos casos se ha tenido para experimentar el trabajo final realizado –Sesión de Evaluación 00-01 (230-239)-, subrayándose, por otra parte, que la realización de estas tareas supone un enriquecimiento interesante al contrastarlas con las de los demás asistentes, como se expresa en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (424- 425).

En otros casos manifiestan que a veces han incumplido su trabajo como aparece en Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (166-167):

...en general no hemos sido muy formales a la hora de realizar las tareas en casa.

b) Contenidos de las sesiones generales

En general, se valoran más las sesiones de área, como se muestra en Entrevista a Luisa (332-333), aunque conviene distinguir, como hicimos en el apartado correspondiente a las impresiones generales, entre las sesiones llevadas a cabo el curso 2000-01 y el 2001-02, por la gran diferencia de impresiones que se perciben.

- **Curso 2000-2001**

Aparte de la primera sesión general de presentación del curso que aparece bastante en el apartado de impresiones generales, recogemos aquí comentarios sobre las restantes sesiones.

La segunda, una mesa redonda en la que participaron cuatro profesores veteranos de las distintas áreas para hablar de la profesión de profesor, se refleja en algunos documentos con opiniones encontradas. En Entrevista a Carlos (100-105) se valora muy positivamente la labor de educador:

...en una de las sesiones generales que tuvimos que fueron cuatro profesores y una parte de la sesión se estuvo hablando del tema este, que no sólo somos enseñantes sino que somos educadores también, eso es bastante importante y más importante incluso que otras personas específicas en la materia.

Una de las opiniones que aparecen al hablar de las sesiones generales del primer año es que son teóricas, mucho menos prácticas y útiles que las sesiones de área. Las temáticas habían sido elegidas por los participantes en el curso pero, en general, no se acertó con el enfoque que se les dio. Así aparece expresado, referido a las siguientes sesiones generales, en Evaluación Cualitativa MA 00-01 (71-74):

Comunicación interpersonal y prevención del estrés: la temática era muy oportuna dentro del curso, sin embargo no me gustó el enfoque. Las habilidades sociales: útil.

Mucho más positivamente aparece en Entrevista a Manuel (374-378) donde sí se le ve utilidad y aplicabilidad a algunas de dichas sesiones:

...me está gustando mucho la de hábitos sociales,..., porque nos ayuda a tratar ya directamente con el alumnado, pero directamente y creo que se pone bastante en nuestra piel.

También se pide mayor profundización en los temas que se abordan, en el mismo documento (93)

En algunos casos a esta valoración se añade su poca o nula aplicabilidad. Así aparece en Evaluación Cualitativa LE 00-01 (148-150):

Las sesiones generales me han parecido puramente teóricas y totalmente imposibles de aplicar.

Algo similar se recoge en el mismo documento, más adelante (158-161):

Las sesiones generales no me han ayudado en absoluto, ya que han resultado teóricas en exceso y nada prácticas (e incluso, en ocasiones, alejadas de nuestra práctica cotidiana.

En Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (213-215), se recoge la necesidad de haber trabajado más el tema de la disciplina con alumnado de ESO:

...Quizás esperaba una mayor profundización en los aspectos relacionados con la disciplina en la ESO.

- Curso 2001-2002

La valoración que se hace de las sesiones generales este segundo curso es más positiva que la del año anterior. Así se refleja en muchas ocasiones, por ejemplo, en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (458-462):

Las sesiones generales han mejorado mucho con respecto a las del año pasado. Se han ajustado más a los temas requeridos por nosotros y han sido mucho más prácticas y dinámicas, lo cual ha sido de agradecer. La utilidad ha resultado manifiesta...

Se valoran en sí mismas, porque participan ponentes que aportan otros enfoques y enriquecen sus experiencias previas de cómo enseñar. Por ejemplo, en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (466-474) se recoge:

Estas sesiones suponen una toma de contacto con personas con experiencia que nos dan un enfoque diferente del sistema tradicional de enseñanza, que, por otra parte, es el que más familiar nos resulta, ya que ha sido en el que nos hemos formado. Conocer estos enfoques me parece fundamental como alternativa para el tratamiento de algunos de los problemas con que nos enfrentamos en la ESO

También se valoran por las temáticas elegidas, propuestas por los participantes a principios de curso. Así se refleja en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (291-295):

Mi valoración sobre este aspecto (las temáticas desarrolladas en las sesiones generales y su sentido dentro de la programación general del curso) es muy positiva, ya que se han tratado los dos grandes temas (tutoría y disciplina en el aula) que fueron propuestos por los asistentes al curso en una de las primeras sesiones generales.

En sentido similar se expresa en el mismo documento (261-267; 270-272; 275-276; 278-281), en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (430-435; 475-477), subrayándose en este caso que no tenían ninguna formación en estos temas, en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (314-316) indicando que los contenidos son prácticos, útiles y motivadores y en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (502-509; 521-523; 537; 474-478 ; 535-537).

Las temáticas desarrolladas han sido muy satisfactorias en tanto en cuanto las elegimos nosotros mismos, pero su

resultado no ha sido del todo satisfactorio, debido a lo difuso y complicado de los objetivos y, sobre todo, a razones de tiempo.

Afirmaciones parecidas se presentan en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (445-448):

Las sesiones donde acudían ponentes invitados eran muy interesantes, pero atropelladas en el tiempo. Se notaba, eso sí, que dominaban la materia ya que es su quehacer diario.

También en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (294-300).

En Evaluación Cualitativa LE 01-02 (240-250), se expresa la dificultad de cubrir los objetivos previstos para estas sesiones por ser tan amplios y ambiciosos y los temas tan complejos:

Los objetivos más generales son mucho más difíciles de desarrollar por razones de tiempo y por lo complicado de los mismos. Creo que la disciplina es la cuestión más difícil de resolver y relacionada con más cosas (...) Así pues, nuestras sesiones generales no pueden solucionar todos estos temas por mucha buena voluntad que tengan los ponentes y por muy bien organizadas que estén. No obstante, siempre ayudan en algo.

En el mismo documento, más adelante, (281-283; 540-541) se siguen expresando estos aspectos menos positivos.

Señalamos a continuación separadamente algunas de las unidades de información que se refieren expresamente a cada uno de los temas tratados en las sesiones generales de este curso, ya que son numerosas las referencias explícitas a cada uno de los temas.

- Sesiones sobre la tutoría

En primer lugar se subraya el tratamiento práctico con que se han llevado a cabo estas sesiones y el poco tiempo dedicado a las mismas, con lo que el trabajo ha sido un poco superficial. Así aparece en Evaluación Cualitativa BG 01-02 (212-216):

La tutoría muy práctico, aunque con poca carga horaria. Pienso que ha faltado profundizar en la labor tutorial con los alumnos, distinguiendo niveles (no es lo mismo una tutoría de 1º de ESO que de 4º, por ejemplo.

En la misma línea se expresan otros participantes en el curso más adelante en el mismo documento (420-422; 449-454). En estas últimas unidades se indica también que han sido muy participativas y amenas y con un gran equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos. En Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (332-334), se añade además la idea de la gran cantidad de recursos aportados:

Han estado muy bien las sesiones sobre la tutoría, pues además de ser dinámicas, nos han ofrecido muchas herramientas para utilizar.

De forma similar se expresa en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (512-514; 523-526), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (114; 142-143).

- Sesiones sobre prevención y resolución de conflictos en el aula

En Evaluación Cualitativa BG 01-02 (217-222) se dice:

Es uno de los temas que más me ha gustado por las claves que nos ha dado, sobre todo desde el punto de vista de la prevención de los mismos (los conflictos). Este momento, la prevención, pienso que es el más importante para que los conflictos no surjan.

En el mismo sentido se expresa en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (467-471), enfatizando los aspectos prácticos y cotidianos:

El tratamiento de las causas y posibles respuestas del profesorado a la interrupción en el aula ha sido, en mi caso, de gran utilidad por su proximidad a las situaciones que encuentro diariamente en el aula.

En sentido similar aparece en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (192-195; 281-283; 299-302). En estas últimas unidades de información se subraya la actualidad y oportunidad del tema y su tratamiento, como uno de los grandes aciertos del curso.

En otros casos vuelve a aparecer el tiempo dedicado Evaluación Cualitativa BG 01-02 (460-465) que, como casi siempre, ha parecido escaso, añadiendo lo interesante del enfoque dado por el ponente modo modelo para poner en práctica.

c) Valoración general de los contenidos del curso

Aunque aparecen algunas referencias a los contenidos del curso considerado como un todo, éstas son escasas. Son mucho más frecuentes los comentarios recogidos como impresiones generales del curso.

Así, por ejemplo, en Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (250-252) se valoran en general positivamente los contenidos del curso, cuando expresa:

...esto me lleva a evaluar como positivos todos los contenidos del curso pues me permiten saber qué cosas he de mejorar.

También en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (175-177):

En general todos (los contenidos) se han desarrollado de una forma adecuada, quizás unos han sido más claros y aplicables que otros.

Así mismo, en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (355-357) se valora positivamente:

En estas sesiones se han trabajado aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje muy interesantes...

Valoraciones parecidas aparecen en Entrevista a Carlos (951-952), Evaluación Cualitativa BG 00-01 (217), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (265-266), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (167-168).

También se señala una mayor amplitud de ideas. En Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (119-121) se dice:

Los temas han sido tratados, a mi parecer, escuetamente, pero me han abierto la mente a múltiples posibilidades.

Concretando más, se subrayan los contenidos referidos a la búsqueda de modelos y estrategias. Así aparece en Evaluación Cualitativa LE 01-02 (71-73):

En el curso se han propuesto modelos y estrategias para enfrentarme a ciertas situaciones cotidianas.

De forma similar, en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (76-78):

...Para resolverlos nos han planteado distintas técnicas, pautas de trabajo, compartiendo distintos ejemplos que han vivido otros compañeros...

También aparecen estas ideas en Entrevista a Pilar (155-156).

El segundo año del curso se percibe como profundización del anterior. En Evaluación Cualitativa LE 01-02 (259-261):

Este segundo año ha sido, como dice el propio título de la actividad, una profundización en lo que ya iniciamos el curso pasado.

Comentario y discusión

Del conjunto de documentos analizados se desprende que todos los asistentes al curso valoran bastante positivamente **los contenidos de las sesiones de área** variando según los casos, aquellos aspectos en los que se pone mayor énfasis. Así en Biología-Geología se mencionan especialmente el rincón del tópico y el trabajo con las ideas previas, en Lengua la metodología, en Matemáticas los recursos didácticos y en Física y Química el intercambio de experiencias, por citar algún ejemplo de cada área.

Lo más valorado ha sido el que ellos hayan podido elegir los temas a trabajar, lo cuál implica un grado de motivación muy alto.

Reconocen no tener apenas preparación en las Didácticas Específicas: aspectos metodológicos, recursos didácticos, de evaluación, tratamiento de las ideas previas y la diversidad del alumnado, entre otros, enfocados desde el área y desde la práctica diaria en el aula, ya que un tratamiento más teórico y genérico se aleja inmediatamente de sus intereses. Esta necesidad de contemplar en la formación inicial una presencia importante de las Didácticas Específicas ya ha sido defendida por diversos autores como Furió, Gil, Pessoa, y Salcedo (1992) y Brincones (1994).

Se señala continua y unánimemente la utilidad de los contenidos, su inmediata aplicabilidad al aula, la experimentación de los mismos y el permanente debate de las ideas y soluciones de los demás compañeros del curso.

Aunque el intercambio de experiencias no se ha recogido en este apartado, el hecho de que en las sesiones de área el grupo de participantes fuese poco numeroso, las propiciaba mucho más que en el otro tipo de sesiones, siendo uno de los contenidos más valorados del curso.

En la gran mayoría de los casos coinciden en que se habría necesitado más tiempo para trabajar los temas con mayor profundidad sin querer renunciar a ninguno de los tratados, sino echando de menos aspectos que apenas han podido tocarse. Esto indica la gran necesidad de formación que tienen y sienten tener en la mayor parte de los aspectos relativos a la profesión docente reconociendo no tener apenas preparación en todo lo relacionado con la didáctica de su área.

Valoran también muy positivamente las tareas realizadas como parte no presencial del curso. Incluso les han sido más útiles las que han sido de mayor amplitud que las pequeñas experiencias, al menos en algunos casos, ya que esto les da una visión más clara de las propuestas que se hacen. En otros casos, por haber realizado esta tarea muy al final del curso, se echa de menos el no haber tenido tiempo de ponerla en práctica.

En relación con las **sesiones generales**, la primera sesión del curso fue de presentación del mismo y de sus expectativas y necesidades de formación. Todos la consideraron necesaria. En cambio, el resto de las sesiones generales fue más controvertido, empezando por la mesa redonda sobre la profesión de profesor: mientras que unos descubrieron a través de ella la importancia de ser ante todo educador, para otros no fue tan clara su utilidad por ver a los profesores participantes en la mesa "demasiado experimentados".

Las sesiones sobre prevención del estrés fueron las consideradas menos útiles por estar alejadas de su práctica habitual. En este caso, el ponente no era un profesor y, dada la urgencia con la que necesitaban resolver sus problemas, debido a las dosis de angustia y falta de recursos profesionales para abordar el día a día en el aula, no eran capaces de adaptar las propuestas presentadas a su situación, demandando, en cierto modo, recetas y, en cualquier caso, experiencias concretas. Esto puede ser contradictorio con lo anterior, pero así lo percibimos.

En el caso de las sesiones dedicadas a habilidades sociales, aún siendo consideradas más útiles que las anteriormente mencionadas, tampoco tuvieron del grado de aplicabilidad necesario a su situación precaria, tal vez por razones similares al caso anterior, ya que la ponente tampoco era profesora ni tenía experiencia docente.

Es posible que los contenidos de estas sesiones hubiesen sido mejor valorados si se hubiesen realizado en el segundo curso, ya que la angustia de los asistentes había disminuido o desaparecido completamente y su capacidad para transferir información de unas situaciones a otras había aumentado claramente. Aún así, nos propusimos que los contenidos de las nuevas sesiones fuesen, no solamente decididos por ellos, sino llevados a cabo por pocos ponentes para que estos pudiesen adaptarse mejor a ellos y con experiencia en el aula, es decir, profesores de educación secundaria.

Respecto de las sesiones generales del curso 2001-02, se deduce el haber acertado en mayor grado que el año anterior en la elección de los ponentes. Aún así, también se percibe con claridad la dificultad de estas sesiones.

Tanto el tema de las tutorías como el de la prevención y resolución de conflictos se consideran de máxima oportunidad y actualidad ya que en la ESO se necesitan herramientas y formación específica en estos aspectos dada la dificultad que entrañan y la carencia absoluta de dicha formación que ellos señalan.

Agradecen mucho el material recibido, especialmente el referido a las tutorías, por ser de gran utilidad práctica.

En cuanto a **los aspectos generales del curso**, sus contenidos han proporcionado un mayor conocimiento de la profesión docente, han aportado nuevos modelos, enfoques, técnicas y pautas de trabajo, para afrontar dicha profesión con más seguridad y amplitud de mente, conociendo mejor qué cosas hay que mejorar y por dónde encaminarse.

El hecho de haber realizado un segundo curso ha permitido profundizar, aunque tampoco completar, lo iniciado en el curso anterior y abordar aspectos que o bien no pudieron tocarse el primer año o necesitaban más tiempo y nuevos enfoques de trabajo.

CATEGORÍA C: METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES.

Presentación y descripción de los datos

Aquí se incluyen las contestaciones que han dado los asistentes a aspectos referidos a la metodología seguida tanto en el desarrollo de las sesiones generales como en las de área, así como sus comentarios referentes a las actividades que se han desarrollado en ambos tipos de sesiones.

Al comienzo del curso en las primeras sesiones, en algunos casos, se manifiesta cierta desorientación en relación al desarrollo de las mismas; así por ejemplo en la Entrevista a Carlos (12-16; 39-41), se expresa:

...al principio las primeras sesiones que dimos y tal, no acababa yo de encontrarle mucho sentido, no sabía realmente donde queríamos llegar, ni qué estábamos haciendo, ni sabía qué camino estábamos cogiendo, ni donde iba todo.

...es que no veía que se completara nada, salía con la sensación de decir ¿dónde vamos, qué estamos haciendo realmente?,...

Parece como que no se avanza (Entrevista a Carlos 727-729; 731-732):

...hacer eso en pequeños pasos que al principio parecía que no se estaban dando ninguno..

Sí, lo que he pasado, o sea lo que te decía yo antes, que al principio era como...

A veces es por falta de colaboración de los participantes, así se dice en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (263-266):

Los aspectos relacionados con el diseño curricular de XXXXXX han quedado desde mi punto de vista descuidados debido a nuestra escasa colaboración.

Echan en falta una sistematización del trabajo realizado en las sesiones tal como figura en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (310-311; 334-336):

...pero sí nos hubiese venido bien una mayor sistematización del trabajo llevado a cabo.

Las sesiones de área también han sido útiles, pero pienso que muchas veces perdíamos el rumbo en medio de tanta charla.

Esta desorientación, en las sesiones de área, desaparece cuando las sesiones están bien estructuradas por parte de la coordinación del curso y ésta actúa orientando a los participantes (Evaluación Cualitativa BG 01-02: 349-352; 369-370):

El trabajo realizado en las sesiones ha estado muy bien estructurado, el guión que se entregaba al principio se cumplía en cuanto temas a tratar y tiempos,...

Igual que el año pasado las sesiones de área han estado muy bien estructuradas y el coordinador nos ayuda mucho y nos orienta muy bien ya que en algunos aspectos nos hemos encontrado algo desorientados.

Afirmaciones similares figuran en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (227-228), Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (301-304), Evaluación Cualitativa LE 01-02 (380-382) y Evaluación Cualitativa MA 01-02 (242-243):

La claridad y tratamiento de los temas me ha parecido acertada

...los temas que hemos abordado en las sesiones de área han sido productivos cuando hemos seguido un orden y no nos hemos puesto a divagar sobre el sexo de los ángeles,...

En cuanto a elementos como la estructuración de las sesiones o el seguimiento de mi trabajo, no tengo más que elogios para el coordinador del área,...

...tanto el grado de claridad y estructuración de las sesiones han sido óptimos.

En esta misma línea aparecen expresiones en: Evaluación Cualitativa BG 01-02 (323-325; 382-384), Evaluación Cualitativa LE 01-02 (333-336; 357-358; 415) y Evaluación Cualitativa MA 01-02 (212-213; 240; 274).

Referente a la estructuración y organización de las sesiones generales, hay comentarios dispares, unos expresan que han estado bien organizadas, como aparece en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (480-487):

Muy bien organizadas en general en cuanto a tiempo, claridad y estructuración. A pesar de los cambios de última hora que se producían debido a motivos personales de cada uno de los asistentes, los alumnos siempre hemos sido avisados con el tiempo necesario. Es importante tener en cuenta que organizar este tipo de sesiones en las que interviene personal de lugares muy alejados puede llegar a ser muy difícil de llevar.

Mientras otros manifiestan que no han estado bien estructuradas (Evaluación Cualitativa LE 01-02 538-539):

El grado de claridad y estructuración de su diseño: Nada claras, poco prácticas.

En algunas áreas se ha llevado a cabo una valoración del desarrollo de la sesión anterior, lo cual favorece la reflexión (Entrevista a Elena 577-582):

Hombre, lo de comentar al principio lo de la sesión anterior, también es interesante, a mí eso es una reflexión que yo nunca la hago, entonces, te enseña a reflexionar no solo sobre eso, sino sobre otras cosas. Eso es a mí, una de las cosas que más me fallan, yo hago las cosas...

El llevar un diario de sesiones y comentarlo favorece la reconstrucción de las sesiones anteriores (Entrevista a Elena 602-603; 611-614):

Eso, que ahí se recogen impresiones de anécdotas, hombre eso me parece cachondo pero que...

Hombre la verdad es que cuando se lee, nos reunimos cada mes, pero se lee y yo reconstruyo la sesión con cuatro tonterías que se pongan, más o menos se coge, si la verdad es que...

Aunque se duda de que pueda servir como información para los coordinadores (Entrevista a Elena 592-597):

Sí, pero yo no sé si se va a sacar de ahí realmente lo que estabais buscando, porque los comentarios que hacemos son... es que claro como yo he visto vuestros diarios, que son exhaustivos y ponéis, digo, yo no sé si vosotros queríais haber conseguido una cosa de esas.

La ayuda y seguimiento que se le realiza por parte de la coordinación, le sirve al profesorado novel para tener una orientación que los guíe y asesore en su práctica cotidiana, tal como se desprende de expresiones como las que figuran en: Evaluación Cualitativa LE 01-02 (400-403), Entrevista a Manuel (32-35) y Evaluación Cualitativa BG 01-02 (362-366 y 370-372):

La ayuda de nuestro coordinador ha sido fundamental para guiarnos y asesorarnos y nos ha acercado a la amplia bibliografía que hay acerca de la docencia en general y de nuestra asignatura en particular...

...nuestro profesor de XXXXX me parece que se pone mucho en nuestra piel, y sabe de alguna manera encauzar nuestros problemas, nuestras impresiones sobre todo, para mí si que lo está cubriendo.

El tema del tratamiento de las ideas previas me ha parecido muy útil y la ayuda que nos ha aportado el orientador ha sido fundamental porque estábamos todos un poco perdidos.

...el coordinador nos ayuda mucho y nos orienta muy bien ya que en algunos aspectos nos hemos encontrado algo desorientados.

Un componente de las sesiones que valoran muy positivamente es su participación activa en el intercambio de información y experiencias entre iguales dentro del grupo, tal como figura en: Evaluación Cualitativa LE 01-02 (350-354; 406-410), Entrevista a Manuel (404-410) y Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (283-284) :

Se aprende mucho tanto de nuestras propias tareas como de las tareas de los demás. Es importante dedicar un amplio espacio de tiempo para comentar las tareas que cada uno de los asistentes han ido realizando.

Las aportaciones del resto de los compañeros del grupo han sido muy importantes porque su experiencia en el aula y los resultados de las actividades que han puesto en práctica me han ayudado a mejorar mi práctica educativa.

...nosotros en el Área de XXXX cada día hacemos unos ejercicios, para aportar a los demás compañeros y veo que los demás compañeros son muy responsables y aportan mucho sus ejercicios sus puntos de vista, hacen comentarios y tú haces intervenciones, son muy respetuosos y me parece que, a mí me enriquecen bastante...

En las de área sigo aprendiendo de mis compañeros/as.

Comentarios similares figuran en: Entrevista a Juan (23-24), Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (113-116; 142-143; 205-206), Evaluación Cualitativa LE 01-02 (339-340), Entrevista a Manuel (177-178), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (77-80) y Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (328-331).

En relación con este mismo aspecto, participación activa en el desarrollo de las sesiones, hacen algunos comentarios referidos a las sesiones generales, tales como los que aparecen en: Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (206-208), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (423-426) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (459-462):

Pienso que algunas sesiones generales hubieran sido más enriquecedoras en grupos más pequeños.

Han sido dinámicas, y pienso que, sobre todo en el tratamiento de la resolución de conflictos, deberían haber tenido mas pausas para reflexionar y dialogar sobre lo que estábamos viendo.

Se han ajustado más a los temas requeridos por nosotros y han sido mucho más prácticas y dinámicas, lo cual ha sido de agradecer.

Comentarios similares figuran en: Entrevista a Juan (282-285) y Evaluación Cualitativa BG 01-02 (455-459)

De la misma manera, en las sesiones generales, valoran también de forma positiva los comentarios y aportaciones que hacen los demás compañeros y compañeras de otras áreas (Entrevista a Luisa: 335-337; Entrevista a Manuel: 470-475 y 483-490):

Hombre, de las generales escuchar las opiniones de todos los demás, porque somos más, siempre, es más variado, siempre aprendes más.

...y así hacemos un coloquio final, por ver que me dice mi compañero de matemáticas de física, de tecnología o de biología, creo que también somos ¿no?, los de lengua a ver que podemos decir, en grupos de dos, tres y un poco apretar la memoria y luego...

...no sé porqué nos conocemos más, yo conozco gente en matemáticas, porque están en mi instituto, pero de biología no conozco a nadie y los he escuchado hablar en sesiones generales y me parece gente muy inteligente y con mucho sentido común y que a mi aunque sea profesor de biología o de física pues creo que puede aportar muchísimo, pero más de lo que yo me puedo pensar.

En resumen, es importante para ellos el intercambiar información con el resto de sus compañeros y compañeras, porque como se afirma en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (275-279):

...en la diversidad está el gusto, en las diferencias está el aprendizaje, con la diversidad viene el enfrentamiento de posturas, la verbalización de las ideas implícitas, la confirmación o refutación de nuestros preconceptos...

También valoran como positivo el hecho de que les lleguen aportaciones de otros compañeros en activo que puntualmente asisten a las sesiones de área, como se comenta en: Evaluación Cualitativa BG 01-02 (445-446), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (264-267) y Evaluación Cualitativa MA 01-02 (76-80 y 283-289):

Las sesiones donde acudían ponentes invitados eran muy interesantes,...

...y han sido impartidas por personas muy experimentadas y que se encuentran trabajando en parecidas circunstancias a las nuestras.

Para resolverlos nos han planteado distintas técnicas, pautas de trabajo y compartiendo distintos ejemplos que han vivido otros compañeros, cómo han resuelto situaciones y problemas con distintos alumnos.

He visto en su metodología aspectos que yo misma uso en el aula y en los que no me había parado a pensar. Me parece importante la manera tan positiva que tiene de ver los problemas y lo que se implica en ellos. Es una persona que disfruta con su trabajo y esto es algo que transmite a sus alumnos del aula y que nos ha transmitido a nosotros.

De especial importancia para este tipo de profesorado es el hecho de contemplar en las sesiones del curso momentos a que apliquen en su aula lo trabajado en el mismo, dotándolo de una utilidad que no detectan en otro tipo de actividad formativa. Así por ejemplo se encuentran comentarios en: Entrevista a María (571-575), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (327-328) y Entrevista a Luisa (37-38 y 41-47):

...entonces si hubiéramos visto lo de la diversidad en los papeles y tal y cual, pues vale pues en un momento lo hubiéramos hecho en clase y tal, pero si no lo hubiéramos llevado al aula, se habría quedado en un plano más teórico,...

Es un curso útil para nuestro trabajo (porque es fundamentalmente práctico y de aplicación).

Si, la verdad es que no pensé que fuera tan práctico. Pensaba que iba a ser más teórico,...

...pero esto las horas no presenciales, son prácticas, entiendes, eso, yo no sabía que iba a ser de tanta aplicación, pensé que iban a ser más contenido, ¿no?, por ejemplo, lo de atender la diversidad, material, pero luego hay momentos para aplicarlos dentro del curso.

Otras manifestaciones en este mismo sentido aparecen en: Entrevista a Manuel (177-178), Entrevista a Pilar (150-152) y Evaluación Cualitativa BG 00-01 (202).

Pero para que esa aplicación sea más efectiva y redunde de manera más satisfactoria en su práctica docente, es importante para ellos el que se haga un seguimiento del trabajo que están experimentado en su aula. Esto se desprende de comentarios tales como los que figuran en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (211), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (329-331; 345-348) y Evaluación Cualitativa MA 01-02 (244):

El seguimiento de tu trabajo. He tenido toda la ayuda que me ha hecho falta: bibliografía, orientación, observación en el aula...

Y porque hacemos un seguimiento a todo lo que vamos probando en el aula para mejorar nuestra práctica educativa.

Destacar también que hemos tenido un seguimiento de nuestras actividades continua por el tutor del curso (XXXXXX) lo que nos ha facilitado resolver las dudas y dificultades que se nos presentaba.

El seguimiento de tu trabajo: en todo momento.

Otros comentarios en este mismo sentido aparecen en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (201; 219; 230-231; 236-238), Evaluación Cualitativa MA 00-01 (48), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (314-315; 329-331) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (317-318; 337-338; 381-382).

También es de destacar la importancia que le dan al hecho de que se elaboren informes acerca del trabajo realizado o que se preparen presentaciones de ponencias. Así se refleja en: Evaluación Cualitativa BG 01-02 (505-509) y Entrevista a Manuel (430-434; 440-445):

En este sentido, los informes finales que hemos tenido que elaborar nos han obligado a escribir nuestras impresiones, reflexiones, a estructurar nuestro trabajo, aspectos que muchas veces pasas por alto,...

...,que deberíamos de hacer como un pequeño trabajo de investigación, con el fin de presentarlo en un tipo de coloquio final o jornadas finales, bien individualmente o en grupo ¿no? tipo ponencia pero mini, pero pequeña ¿no?,...

...,dedicarnos dos días aquí, así en plan más de convivencia y cada uno en plan mini ponencia pues presentar sus... pues sus resultados de este curso, la investigación que ha hecho creo yo ¿no?, no sé si investigación o... la memoria de este curso aplicada al aula...

Comentario y discusión

En este apartado, de Metodología y Actividades, de los datos obtenidos anteriormente se puede observar que el profesorado novel valora muy positivamente el hecho de que las sesiones de trabajo que se lleven a cabo estén bien organizadas y estructuradas, sabiendo en todo momento qué es lo que se está haciendo y con qué finalidad. Esto favorece eliminar la posible desorientación que puede existir al principio del curso.

El profesorado novel valora positivamente el que se negocien las temáticas a trabajar, así como que se les presente un plan de trabajo en el que se ponga de manifiesto qué se va a hacer, cómo se va a realizar, cuánto tiempo va a durar,... y las sesiones se articulen en torno a ese plan de trabajo. Por supuesto la temática que se haya acordado trabajar debe tener como finalidad su aplicabilidad en el aula; es decir, es conveniente intentar dar respuesta a los problemas que los participantes tengan en su aula e intentar resolverlos mediante determinadas actuaciones; aquí radica el componente práctico del curso que tan bien lo valoran los asistentes.

Un aspecto que consideran muy valioso los participantes en el transcurso de las sesiones, es contar con momentos dedicados a que expresen y manifiesten sus problemas cotidianos de aula (esto es lo que ellos llaman "la terapia"), y lo entienden como relevante porque se dan cuenta que sus problemas son los mismos que tienen el resto de sus compañeros y al comentarlos se intercambian información y posibles soluciones a los mismos. Esta "terapia" es muy frecuente en las primeras sesiones y puede abarcar un porcentaje elevado del tiempo de las mismas y no parece

conveniente obviarla por parte de la coordinación aunque para ello tenga que modificar el plan de trabajo establecido.

La dinámica de trabajo que se sigue en las sesiones generales es más expositiva, en contraposición con la de las sesiones de área en las que prima más la intervención e intercambio de información entre todos los asistentes, como ya hemos reseñado anteriormente. Hay que tener en cuenta que, por una parte, el grupo está completo (unidas las cuatro áreas) lo cuál es enriquecedor pero dificulta el debate de opiniones y experiencias. Esto parece que incide negativamente en la valoración que de las mismas hacen los participantes.

Otro aspecto que han valorado positivamente los participantes es la asistencia a las sesiones tanto generales como de áreas, de compañeros y compañeras con mayor experiencia profesional para que cuenten cómo trabajan ellos en el aula determinadas situaciones y les sirva de referente como modelo al profesorado novel que tan carente está.

También hay que tener presente en las sesiones el contemplar momentos para la reflexión sobre lo que se está haciendo y sobre lo que se ha hecho. La demanda por parte de la coordinación de la elaboración de informes previos sobre cómo van aplicar en el aula la temática concreta así como de informes finales valorativos sobre lo que han realizado, nos parece un aspecto a tener presente en este tipo de curso, pues les obliga a cambiar su mirada sobre la experiencia realizada en el aula, forzándoles a tener un enfoque más investigativo y reflexivo de su práctica docente. En las sesiones generales no se contempla forzosamente la aplicabilidad en el aula, quedándose los temas expuestos por los ponentes, siendo a criterio del profesorado novel su incorporación o no a su práctica docente; también este aspecto puede influir en la minusvaloración que hacen de las sesiones generales.

En todo el desarrollo de las tareas propuestas al profesorado novel es muy importante el que sienta que existe un asesoramiento y seguimiento por parte de la coordinación, pudiéndose éste graduar desde debatir y comentar en las sesiones de áreas los informes realizados, pasando por tener reuniones de tutorización específica para ayudarles a la elaboración de los mismos, o incluso asistir a las clases del profesorado novel como observador externo.

CATEGORÍA D: RECURSOS FORMATIVOS

Presentación y descripción de los datos

Aquí se incluyen los comentarios que realiza el profesorado novel en relación a los recursos que se les han suministrado en las diferentes sesiones del curso.

Hay algunos comentarios de los asistentes en el sentido de que se les ha suministrado demasiada documentación en algunos casos como figuran en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (204-206), Evaluación Cualitativa MA 01-02 (115-117) y Entrevista a Manuel (400-401):

Quizá demasiada documentación que no da tiempo a leerla y a asimilarla.

...hay una gran cantidad de documentación que hay que asimilar y ordenar, junto con la del año pasado.

...o sea es increíble la cantidad de material que nos ha ofrecido, la calidad del material,...

Pero básicamente reconocen que el material entregado, tanto en las sesiones generales como en las de área, ha sido de gran utilidad, como aparece en: Evaluación Cualitativa LE 00-01 (185-188), Evaluación Cualitativa MA 00-01 (50-52) Evaluación Cualitativa MA 01-02 (187-188), Evaluación Cualitativa LE 01-02 (528-531) y Entrevista a Manuel (167-170):

Valoramos muy positivamente el material entregado en las sesiones que ha constituido una guía y orientación interesante y muy práctica para nuestra labor docente

Al ser el primer año que doy clase en secundaria, todo el material facilitado me ha sido de gran utilidad.

...sí que ha aportado suficiente información escrita y ejemplificada;

Por ello, han sido muy útiles los documentos y actividades que nos ha proporcionado para poder desarrollar una de las funciones en las que hay mucho que aprender.

...de aquí del curso me voy a llevar una gran colección de ejercicios que los estoy guardando con mucho gusto, porque me están ayudando mucho.

En este mismo sentido aparecen comentarios en Evaluación Cualitativa MA 01-02 (143-144), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (427-429) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (400-405; 462-464; 515).

Los recursos suministrados han servido también para ayudar a tratar problemas específicos abordados en las sesiones (Evaluación Cualitativa LE 00-01 127-129; Evaluación Cualitativa BG 00-01 214; Evaluación Cualitativa FQ 00-01 181-184; Evaluación Cualitativa FQ 01-02 332-334) :

Los más importantes han sido la presentación de recursos didácticos con los cuales atender a la diversidad.

...el rincón del tópico me parece de las más útiles, al suponer un banco de actividades seleccionadas para un nivel concreto.

Una de las cosas que más me han gustado han sido los tópicos, ya que nos han proporcionado información sobre como abordar algunos temas que podemos impartir en el futuro.

Han estado muy bien las sesiones sobre la tutoría, pues además de ser dinámicas, nos han ofrecido muchas herramientas para utilizar.

En algunos casos lo tienen como reserva y piensan utilizarlo en un momento determinado, tal como se contempla en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (206-207),

Entrevista a Luisa (355-357), Evaluación Cualitativa LE 00-01 (142-144) y Entrevista a Clara (326):

Sirve para saber que la tienes ahí por si en algún momento la necesitas.

...pero es material que tengo ahí en un momento dado, pero por eso digo que no es inútil, a lo mejor en algún momento me sirve,...

Por lo menos, tenemos bibliografía para investigar por nuestra cuenta, que, al final, es lo que vale (el trabajo propio).

Si, si claro y lo pienso usar.

Por último, otros comentarios van en la línea de que la utilidad viene dada por la posibilidad de compartir materiales (Evaluación Cualitativa FQ 01-02 174-175):

Este curso me ha ayudado sobre todo en el segundo punto, ya que he podido compartir materiales...

Comentario y discusión

En líneas generales la documentación entregada a los participantes, aunque en algunos casos la califican de abundante, parece que ha cumplido satisfactoriamente las demandas y necesidades de los asistentes en tanto en cuanto les ha servido para ayudarles a afrontar determinadas situaciones problemáticas que han tenido en sus aulas (atención a la diversidad, tutorías,...) o bien les ha ayudado a tener un banco de ejercicios o actividades al que recurrir a la hora de impartir determinado contenidos propios de su materia. En última instancia, aquellas personas que no los han empleado entienden que es un material útil, que lo tienen en reserva para cuando les haga falta.

Podemos deducir, por lo tanto, que el profesorado novel valora muy positivamente la entrega de recursos que le ayuden a solventar las situaciones problemáticas con las que se encuentran, ya sean de carácter general como puede ser en las clases de tutorías, como en aspectos específicos de su disciplina al abordar determinados contenidos.

Es un profesorado ávido de documentación y de información porque en general desconoce los recursos (bibliográficos, audiovisuales, informáticos,...) que puede utilizar para mejorar su práctica docente.

Es importante acercarlos a documentos que desde un punto de vista innovador les ayude a intentar solucionar sus dificultades profesionales cotidianas, bien presentándoles experiencias publicadas en revistas de carácter didáctico o bien entregándoles unidades didácticas, bancos de actividades,... enmarcados dentro de una metodología de carácter constructivista, para que ellos posteriormente los puedan contextualizar y aplicar en su aula.

Así mismo es conveniente informarlos y ponerlos en contacto con las revistas y publicaciones de carácter didáctico que existen en nuestro país, para que las conozcan y se acostumbren a utilizarlas y consultarlas, pues en ellas pueden

encontrar soluciones a los problemas y dificultades que habitualmente se presentan en su práctica docente.

CATEGORÍA E: CLIMA DE LAS SESIONES

Presentación y descripción de los datos

Aquí se incluyen todos aquellos comentarios referentes al ambiente de las sesiones de trabajo.

Las manifestaciones expresadas en este apartado vienen a expresar el hecho de que se han sentido a gusto y con ganas de ir a las sesiones como figura en la Entrevista a Clara (18-19) y en la Entrevista a Elena (31-32):

...yo me encuentro bien,...

...cada vez que hay una fecha, voy con ganas,

Para que esto sea así es necesario que los participantes se sientan bien tratados y que haya un buen clima en las sesiones y puedan expresar libremente sus opiniones (Entrevista a Manuel 370-371; Evaluación Cualitativa BG 01-02 288-290; 333-336):

... escuchado, me encontré muy atendido,...

Me ha gustado en este aspecto la atención tan personalizada que me han dirigido y el trato.

Se han desarrollado en un buen clima de trabajo y todos/as hemos tenido oportunidad de mostrar las opiniones que hemos creído oportuno hacer.

En un caso expresan el interés puesto tanto por parte de los participantes como por el tutor, tal como figura en la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (287-288):

El interés puesto por parte de los alumnos y el tutor del curso.

También parece que se ha ido creando un clima de compañerismo entre los participantes lo que ha creado satisfacción y buen ambiente para compartir inquietudes y trabajos (Evaluación Cualitativa BG 01-02 548-551; Entrevista a Manuel 18-19; 180-181; Entrevista a Juan 261-262; Evaluación Cualitativa MA 01-02 226-228; Evaluación Cualitativa LE 01-02 378-379

Por otro lado, me ha gustado mucho el contacto con compañeros que se enfrentan cada día a los mismos o parecidos problemas y que comparten conmigo inquietudes.

Me, aporta bastantes cosas sobre todo compañerismo ¿no?.

...además de compañerismo que lo he dicho al principio,...

...yo estoy muy satisfecho con los compañeros.

...además tengo que añadir que hemos sido todo un grupo, con todo lo que esto conlleva compartiendo el trabajo, y todas nuestras experiencias.

...porque intentábamos, entre todos, ayudarnos en los conflictos que se nos planteaban en el aula.

En determinados casos expresan su voluntad de continuar juntos para seguir progresando y trabajando en próximos cursos (Evaluación Cualitativa FQ 01-02 164-169; Evaluación Cualitativa MA 01-02 358-366):

Además creo haber conocido a una serie de compañeros que en un futuro pueden constituir un sostén, un apoyo para navegar en la marea del desánimo (esto también me delata). En ese sentido espero que pongamos las bases para una colaboración en próximos cursos.

Espero que en el curso próximo sigamos viéndonos y trabajando y compartiendo experiencias, pues en grupo todo resulta más enriquecedor y gratificante que aisladamente, cuando digo todos me refiero especialmente al equipo del área de XXXXXXXX, aunque no estaría mal compartir con los demás de las distintas áreas de vez en cuando. Ojalá que no se pierda esta conexión, pues así todos progresaríamos más y todos saldríamos beneficiados.

También llegan a expresar su intención de realizar actividades de carácter lúdico que favorezcan las relaciones entre todos los participantes (Entrevista a Manuel 447-448):

...pues yo creo que no estaría mal, pues con una comida allí con todos juntos, con nuestros profesores.

Así como la importancia de respetar dichos momentos de esparcimiento (Entrevista a Juan 279-280):

¿Más inútiles?, tomar café, no, porque eso es esencial. Ja!

Comentario y discusión

Uno de los principios que han guiado la intervención de la coordinación del curso, ha sido el de crear un **ambiente y clima** de trabajo agradable en el que los participantes se sintieran cómodos y a gusto, a la vez que facilitara la posibilidad de poder expresar libremente sus opiniones sobre el desarrollo del mismo. Esto parece que se ha cumplido satisfactoriamente, a tenor de las declaraciones efectuadas por los asistentes, y en consecuencia se ha ido generando una corriente de afecto, simpatía, compañerismo,... entre todos, que ha favorecido el trabajo realizado a lo largo de los dos cursos.

También hay que reseñar que por parte de la coordinación se ha respetado la existencia de momentos dedicados a promover la intercomunicación entre los asistentes, como han sido los descansos (café) en las sesiones de trabajo y la

celebración de una cena de despedida al finalizar cada curso académico, aspectos estos que nos parecen de especial importancia.

Un fruto que puede desprenderse claramente de este buen clima, es la necesidad manifestada de continuar trabajando juntos en próximos cursos.

CATEGORÍA F: APRENDIZAJES DEL CURSO

Presentación y descripción de los datos

En este apartado vamos a recoger aquellas opiniones respecto del curso en las que se menciona explícitamente que ha habido aprendizaje, que se ha puesto en práctica alguno de los aspectos trabajados en el curso, que éste le ha aportado algo concreto, que ha habido reflexión o cambio de mentalidad o expresiones de similar significado. Está íntimamente relacionado con la categoría 2: Contenidos del curso, ya que todo lo que aquí se recoge obviamente está incluido en el anterior aunque no siempre aparezca doblemente. Debido al paralelismo de ambos puntos, los subapartados serán los mismos:

- a) Aprendizajes referidos a las sesiones de área
- b) Aprendizajes referidos a las sesiones generales
- c) Aprendizajes referidos al curso en general

a) Aprendizajes referidos a las sesiones de área

En este apartado incluiremos tanto aquellos aspectos que están referidos al aprendizaje de temas específicos de área como a aspectos metodológicos, de atención a la diversidad, evaluación, etc.

Tomando los temas en primer lugar, en algunas áreas se trabajó lo que ellos llamaron **rincón del tópico**, que reconocen como muy útil, por ejemplo, en la Entrevista a María (314-317):

El tema de los tópicos, porque los utilizo mucho, porque además van presentando los tópicos cuando voy entrando en los temas, me van muy bien.

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (126-132) se subraya el carácter motivador que este nuevo enfoque da a los tópicos trabajados:

En el caso del grupo de 4º de ESO al que le doy clase este año, lo he comprobado con temas como la división celular y el enfoque que le he dado después de trabajarlo con el coordinador me ha ayudado y creo que las clases han resultado más amenas y creo que los alumnos se han motivado más y han aprendido más también.

Más adelante, en el mismo documento (317-318), se insiste en el aprendizaje conseguido y en la utilidad del mismo:

He aprendido mucho con ellos y me han ayudado en el aula diariamente.

En el mismo sentido, subrayando la consecuencia de ahorro de tiempo que supone poner en común el trabajo sobre tantos tópicos, así se expresa en la Entrevista a Elena (552-555).

Otro tema trabajado, en este caso en el área de Matemáticas, es el de **los proyectos de trabajo**. Sobre su puesta en práctica y la necesidad de seguir experimentándolo en años sucesivos para asimilar la información recibida, se dice en la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (185-191):

...los proyectos de trabajo, que sin quedar totalmente clara a la hora de llevar a la práctica por lo novedoso del tema, si que ha aportado suficiente información escrita y ejemplificada; de todas formas, éste es un claro ejemplo de aprendizaje que acabamos de iniciar y que requiere dedicación continua a lo largo de los cursos.

Sobre la **elaboración de una unidad didáctica concreta y su experimentación** en la Entrevista a Carlos (710-714) aparece como algo positivo porque ya no se trata de experimentaciones pequeñas sin una continuidad, sino de algo más global y que da la oportunidad de probar lo que puede funcionar y lo que no, aunque no muestra mucha seguridad en el resultado:

...entonces ahí le ves una continuidad, ya le ves... Parto de aquí y llego hasta aquí, o por lo menos lo que pretenda, cuando lo lleves a clase no sé lo que va a pasar, unas veces pienso que va a ser muy bien y otras que no, pero bueno, hasta que no pase...

El tratamiento de las ideas previas de los alumnos es otro de los aspectos que aparecen entre los aprendizajes obtenidos. Así, en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (160-164) se enumeran algunos de ellos:

Entre las cosas más importantes que he aprendido están: la importancia de partir de las ideas de los alumnos, la utilidad del diario del profesor, la inutilidad de muchas explicaciones, lo difícil que es la docencia...

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (253-259) aparecen de nuevo las ideas previas, subrayando su importancia y la gran cantidad de trabajo que implica tenerlas en cuenta:

...el cómo trabajar con las ideas previas de los alumnos, un aspecto al que no le prestaba demasiada atención, pero que a su vez implica muchísimo trabajo a la hora de afrontar cada unidad didáctica, y muchísima capacidad de trabajo a la hora de afrontar los distintos niveles de partida en el conocimiento de los alumnos.

De forma parecida aparece en el mismo documento, unidades de información (92; 98-99) y en la Entrevista a Elena (556-563) donde se subraya el ahorro de trabajo al compartir el realizado por todos:

Y buscar, el partir, poder leer cuáles son las ideas previas de cada tema, pues eso también te ahorra trabajo, incluso ya puedes saltarte de hacer el cuestionario de

ideas previas, vamos que realmente eso es una síntesis ¿no?, las ideas previas que se cuentan en el rincón del tópico, resultan de haber hecho muchas encuestas a otros grupos, que casi te puedes quitar el engorro de hacerlo.

También se presentan varias unidades de información en las que se mencionan explícitamente **los recursos didácticos**. Por ejemplo, en la Entrevista a Carlos (812-817) se recoge la sorpresa de no haber conocido ninguno de estos recursos antes de asistir a este curso, siendo para él de máxima utilidad:

...eso (recursos didácticos) te lo deberían dar a conocer de alguna manera, ..., porque sí, aquí hemos conocido, a mí me han sido de la máxima utilidad, los recursos que hemos conocido me han gustado mucho, pero si no vienes a un curso así no los conoces.

En la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (34-36) también aparece la idea de falta de conocimiento de estos recursos y la necesidad de asimilar la forma de usarlos:

Después de haber podido conocer la cantidad de recursos existentes, la mayoría de los cuales apenas domino, para la enseñanza de las matemáticas, me gustaría asimilar su utilización.

En la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (84-86) se menciona alguno de estos recursos:

(El curso me ha servido para conocer) cuáles son los instrumentos "clásicos" para trabajar distintos tipos de contenidos, utilización de medios audiovisuales distintos a la pizarra,...

Se menciona también la búsqueda y selección de actividades y ejercicios prácticos para la enseñanza del área. Así, en la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (89-90):

El curso me ha ayudado con algunos ejercicios prácticos para la enseñanza de la lengua...

Y en la Entrevista a Elena (546-552):

...me ha servido, todas las actividades que yo he seleccionado para llevar a cabo la unidad didáctica, las he empleado realmente, o sea, que la búsqueda de las actividades es ya un trabajo que he aprovechado y no sólo la búsqueda sino la consecución, sabes en qué momento (utilizar) cada una, primero motivarla y luego resolver las dudas.

En algunas unidades de información se **menciona la didáctica del área o aspectos metodológicos** que han mejorado con el trabajo realizado en el curso. Respecto del primer punto, en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (82-86) se dice:

El curso me ha ayudado sobre todo a resolver los problemas con respecto a la didáctica de mi asignatura. En este punto, mi forma de dar clase ha cambiado sustancialmente a mejor desde el año pasado a éste.

Más adelante, en el mismo documento (272-279):

He aprendido a "perder el respeto" que tenemos al llamado libro de texto de los alumnos y a decidir en qué grado resulta satisfactorio para atender a las necesidades de los alumnos. He conocido otras alternativas posibles y he puesto en práctica actividades que me han ayudado a motivar a alumnos que, desde un modelo de enseñanza más "tradicional", se habrían "descolgado" del resto de la clase.

Respecto del segundo punto, en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (226-228) se expresa la reflexión y el cambio en aspectos metodológicos producido:

(El curso) también me ha ayudado a reflexionar y actuar, modificando algunos aspectos de mi metodología como profesor.

En la Entrevista a María (576-582), se subraya la capacidad que se va adquiriendo para irse adaptando a las distintas situaciones que se producen en el aula:

Yo ahora mismo estoy empezando a ver lo que tengo que cambiar dentro de...y lo que tenga que mejorar y llegará el momento en el que diga, pues no, pues ahora voy a cambiar de estrategia, ya no voy a utilizar grupos, voy a utilizar algo distinto porque esto ya no está funcionando, vamos a ver otra cosa para que no se aburra el personal.

En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (99-104), se constata el paso de una metodología más teórica a otra más práctica, donde el protagonismo principal es de los alumnos:

Gracias al curso (...) he modificado, sobre todo, mi metodología de trabajo, he pasado de una metodología más teórica a una más práctica, en la que los alumnos ya no son meros receptores de información sino que participan de forma más activa.

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (100-103) se relaciona la **motivación del alumnado** con aspectos metodológicos:

El bajo grado de interés que tienen los alumnos. El curso sí me ha ayudado en este aspecto. He puesto en práctica diferentes metodologías que me han servido para "enganchar" a los alumnos.

En el mismo documento, más adelante (111-114), continúa mostrando otras herramientas, encontradas en el curso, que le han ayudado a motivar al alumnado:

El contrato didáctico fue una herramienta que me sirvió (en algún caso) para captar el interés de los alumnos por la asignatura.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (51-53) se señala la metodología como el punto sobre el que más han aprendido en el curso. Más adelante, en el mismo documento (198-199) se insiste en la misma idea y en (142-144), se incide en la importancia de la variedad de actividades.

En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (16-19) se constata la dificultad de “acertar” con la metodología adecuada:

En cualquier caso, este curso me ha servido para comprobar que estoy dando palos de ciego hasta dar con la metodología adecuada en los distintos aspectos de la docencia.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (47-50) se afirma que no había mucha información para aplicar sobre gestión del aula:

Algunos pensábamos que, en gestión del aula no habíamos sacado mucha información para aplicar, pero algunos de los del grupo, si han intentado, se han preocupado del trabajo en grupo.

En otro orden de cosas, una profesora participante en el curso subraya la gran utilidad y ayuda que supone **la presencia de su coordinador en algunas clases**, porque puede contrastar con él lo que funciona y lo que no de aquello que está haciendo: Entrevista a Clara (444-447).

El **diario del profesor** aparece como un instrumento controvertido ya que mientras que para unos es utilísimo, otros no acaban de encontrarle sentido o funcionalidad.

Por ejemplo, en la Entrevista a María (309-311) se expresa el primer tipo de opiniones:

De las cosas que me han resultado más útiles, el diario de clase, el que yo me elaboro, me ha resultado muy útil...

En el mismo sentido aparece en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (162).

En la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (80-83) se enumeran algunos aprendizajes útiles del curso entre los que se menciona el diario:

El curso me ha servido para descubrir la importancia que hay que dar a los cuadernos, el diario de clase para no perderme yo mismo, evitar herir la sensibilidad de los alumnos,...

En cambio, no siempre se percibe el diario de esta forma. Así, en la Entrevista a Clara (503-505) se refleja que no es un instrumento que guste a todos:

O el diario, que hemos dicho, vamos a hacer un diario, y yo pensé que íbamos a ponerle un poco... y yo veo a la gente como...que no le gusta.

En la Entrevista a Carlos (751-755) se refleja claramente el segundo tipo de opiniones:

Lo del diario, es que no, no le acabo yo de pillar el punto. No sé si es que yo lo he enfocado desde un punto de vista muy pragmático y no me va con el curso, pero no...no sé por qué pero no me acaba de aportar a mí...

En el mismo documento, continúa explicando el porqué de sus dificultades con el diario al que no consigue encontrarle utilidad, tal vez por ser demasiado escueto, omitiendo anotar comentarios sobre la clase u otros detalles: (755-764; 792-799).

Algunas unidades de información se refieren expresamente a **la evaluación**. Se percibe como algo laborioso y problemático, que requiere la recopilación de mucha información, pero, al menos, se ha reflexionado sobre ella a partir del curso y el enfoque meramente calificador ha cambiado.

Esto se percibe claramente en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (178-183):

Sobre el primer punto no es que el curso me ayude a resolver el problema, pero me ha hecho reflexionar sobre el asunto y ver la evaluación de diferente manera, no sólo como un instrumento de calificación. El problema es que me cuesta mucho trabajo recopilar toda esa información.

En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (93-96) se habla de distintos instrumentos de evaluación, algo que no se había planteado anteriormente:

El curso me ha ayudado bastante a plantearme cuestiones en las que no había reparado profundamente, tales como la atención a la diversidad o los distintos métodos de evaluación.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (157-161) se pone el énfasis en los procesos:

...la finalidad de la evaluación no es la calificación en sí, es como mejor se hace el proceso, está en saber utilizar los resultados para saber utilizar el proceso.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (199-202) se recoge que se ha trabajado poco la evaluación:

En evaluación parece que lo hemos tratado poco, y el curso se ha quejado de eso, de que para la evaluación no se nos han dejado las pautas muy claras.

La **atención a la diversidad** no solamente aparece en la unidad de información anterior, sino en otras muchas ocasiones, tales como en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (79-85):

Gracias a este curso, he conocido numerosas estrategias para atender a dicha diversidad y he puesto en práctica algunas de ellas. Sin embargo, no he sabido atender a todas las necesidades de mi clase, pues las actividades de atención a la diversidad, las he propuesto en momentos puntuales y no de forma continuada.

En el mismo documento (107-110):

Con respecto a la atención a la diversidad considero que ahora me encuentro más capacitado para atenderla. En este aspecto me ha ayudado mucho el curso.

En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (105-107) se constata haber tomado conciencia de que a todos los alumnos no se les puede pedir lo mismo:

En cuanto a la atención a la diversidad, he comprendido que no a todos los alumnos se les puede exigir los mismos objetivos y actividades.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (144-152) se indica la variedad de actividades y el modo de presentarlas como una buena ayuda para el tratamiento de la diversidad.

En la mayoría de los casos se percibe como algo difícil de lo que tampoco habían recibido ninguna formación previa, ni la menor orientación. Así, en la Entrevista a Elena (58-71) se valora mucho la oportunidad de trabajar sobre esto que le ha brindado el curso:

...estaba perdida, por ejemplo, la forma de tratar la diversidad con las actividades graduadas, a mí no se me hubiese ocurrido por mí misma, si no me dan la idea de decir mira empieza por las actividades fáciles que todo el mundo sepa hacer y luego ve complicándolo y así tienes a todo el mundo entretenido. Pues yo estaría todavía diciendo, hay que ver que tengo media clase parada, que la otra media me está pidiendo más cosas y no sabría qué hacer. Supongo que intentaría pedir consejo, pero no es lo mismo eso que ir expresamente a que te cuenten profesionales y expertos, decir, mira esto lo han hecho tantas personas y ha salido bien o han fracasado. O sea que, la verdad, estoy contentísima.

Y también en: Evaluación Cualitativa BG 00-01 (95; 107-110), Evaluación Cualitativa BG 01-02 (97-98; 115-118), Entrevista a María (164-174; 312) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (150-152; 154-156).

En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (117-125) se hace un planteamiento más global, pero que incluye la atención a la diversidad:

Precisamente en esto me ha ayudado el curso: con el sistema de trabajo que se nos viene proponiendo ya desde el año pasado (basado en la creatividad y en la elaboración de nuestro

material, sin anquilosarnos en lo impuesto). Mi tarea docente ha tenido que amoldarse a los alumnos que tenía frente a mí, no sólo en cuanto a las necesidades individuales que los niños pudiesen tener, sino a su etapa evolutiva en general, a su forma de trabajar, etc.

En la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (85) se dice, en cambio:

...referidos a falta de disciplina y diversidad de niveles en un mismo grupo, el curso no me ha ayudado a resolverlos.

En la Entrevista a Clara (60-66) aparece la necesidad de mayor profundidad en el tratamiento del tema:

...a mí, un poquito más de reflexión a veces, por ejemplo, en el tema de la diversidad que yo creo que tú lo traías como que teníamos allí mucho que hablar, a mí me hubiese gustado hablar más y profundizar un poco más en el tema, a veces me quedo corta, pero me sirve mucho, al menos hablo aquí con mis compañeros.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (153-156) se subraya la importancia de la selección y adaptación de los contenidos más relevantes:

En cuanto a los contenidos hemos aprendido a seleccionar y adaptar los contenidos que eran más importantes, no la cantidad de materia que dábamos sino la calidad con la que se da.

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (151-156) continúan enumerándose aspectos aprendidos en el curso:

El curso me ha permitido mentalizarme de la no-relevancia de ciertos contenidos programados si no tienen mucho interés cotidiano para los alumnos. He bajado el nivel de los contenidos, en vez de empeñarme en "darlo todo".

Más adelante, en el mismo documento (339-348) se insiste en la misma idea, ampliándola a otros aspectos importantes:

Una de las cosas grandes que yo he aprendido en este curso, ha sido perder el miedo a coger la programación de un curso determinado, los objetivos y tener la tranquilidad de que yo(...) puedo priorizar, escoger contenidos y hacer un poco lo que a mí me parezca y poder liberarme del libro de texto que han impuesto en el departamento y acudir a otros sitios, otros materiales, o establecer otras secuencias de enseñanza y aprendizaje que a mí se me ocurran.

Otro aspecto importante a tener explícitamente en cuenta a la hora de presentar los aprendizajes del curso, es **la mejora de la capacidad para afrontar conflictos en el aula**. Esto se recoge en el apartado referido a los contenidos de área porque a veces se relaciona directamente con aspectos didácticos o metodológicos de la misma, aunque no siempre. También podrían recogerse en el referido a las sesiones generales ya que fue uno de los temas tratados en algunas de ellas en el

segundo curso, pero los documentos que aquí se mencionan pertenecen todos al primer curso.

Por ejemplo, en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (86-89), el clima del aula se relaciona con la didáctica del área:

Indirectamente, una buena didáctica a la hora de enseñar la asignatura mejora los posibles problemas de disciplina, porque las relaciones alumno-profesor son mucho más fluidas.

En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (100-104) se menciona la importancia de la actitud del profesor:

He aprendido que la solución no pasa por ponerte a la altura de los muchachos, sino en tratarlos sin alterarme demasiado, sin perder los nervios, pero con rectitud y firmeza.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (162-169) se insiste en una idea similar.

En la Entrevista a Clara (238-239) se refleja un mayor control emocional de las situaciones de aula:

Estoy más relajada, eso sí, en cuanto a la disciplina que no me asusta tanto,...

En el mismo documento, más adelante (267-272), se relativiza el problema. En la Entrevista a Carlos (321-327) ha cambiado de obsesionarse con los problemas a probar posibles soluciones:

...si este es el problema, pues le buscas la solución o no se la buscas, pero si no, no sigas. Entonces el curso me ha servido un poco para eso, para dar el paso a decir, bueno esto hay que empezar a atajarlo de tal manera, pues voy a hacerlo por ahí y voy a probar y poco a poco te van saliendo cosas.

En la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (76-77) aparece la inexperiencia a la hora de afrontar estos problemas.

En la Entrevista a Pilar (121-124), no se perciben cambios significativos respecto a la actitud que se tenía ante los conflictos antes del curso:

No he visto demasiado cambio, cambio en cuanto yo los he conocido a ellos yo ya he sabido más o menos de qué forma actuar con unos grupos y con otros, pero la verdad es que no ha habido demasiados cambios. Mucho más fluidas.

En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (164-168) se menciona la dificultad del tema y la necesidad de seguir trabajándolo, ya que de momento no ha conseguido mejorar el clima del aula:

Entre las cosas que no he aprendido está el saber mantener un clima de clase afectivo y respetuoso a la vez. Este

asunto lo abordamos en el curso, pero demasiado tarde para mí. Espero que el año que viene no me ocurra lo mismo.

En la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (84) se insiste en la misma idea de que el curso no le ha ayudado a resolver los problemas referidos a falta de disciplina.

También aparece **la realización de las tareas propuestas** a lo largo del curso. Así en la Evaluación Cualitativa MA 00-01 (54-56):

Aunque a veces un poco después de los plazos marcados, las tareas se han realizado.

Un aspecto de especial relevancia en el aprendizaje obtenido mediante el curso, se refiere al intercambio de experiencias producido especialmente en las sesiones de área, ya que en ellas el número de participantes era menor y la dinámica de las sesiones mucho más participativa. Esto se refleja claramente en muchas unidades de información recogidas en otras subcategorías, principalmente en 4.5. Dada la importancia que los asistentes al curso dan a este intercambio para el aprendizaje producido, recogemos en este apartado algunas de ellas.

Por ejemplo, en la Entrevista a Clara (21-28):

Y sobre todo me sirve porque, como están en la misma situación que yo y charlamos allí un poco y nos enteramos de cómo van los demás y tal, pues te orienta, te ubica, a mí me ubica, o será que yo no he trabajado nunca, que también hay muchos que han sido interinos, yo no he trabajado nunca, entonces estoy más perdida que el resto a lo mejor.

Continúa más adelante en el mismo sentido (45-49; 272-275), añadiendo el matiz de que este intercambio ayuda a relativizar los propios problemas.

De forma similar se expresa en la Entrevista a Juan (271-274):

Sobre todo (me resulta interesante) lo que es cambiar experiencias, que lo que te pasa a ti no sólo es a ti, sino que es común y bueno, ese trabajo que se hace te beneficia.

En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (224-226) se explicitan algunos de los aspectos que intercambian entre sí:

Estos dos cursos me han permitido intercambiar opiniones, actividades, etc, con otros compañeros, lo cual ha sido muy enriquecedor.

En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (147-149) aparece la búsqueda conjunta de soluciones:

De la puesta en común han salido, en muchas ocasiones, posibles soluciones y recursos de los que todos nos hemos beneficiado.

De forma muy similar se expresan en: Entrevista a María (313-314), Evaluación Cualitativa LE 00-01 (66-72; 108-111) para comentar alternativas y métodos de trabajo, Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (92-94) y Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (175-176; 209-212).

En la Entrevista a María (156-161) se aporta la idea de que el intercambio de experiencias ayuda incluso a afrontar los problemas de disciplina, comentando que se han trabajado poco pues es en el segundo curso cuando se afronta más específicamente:

El tema de la disciplina, fíjate que el tema de la disciplina lo hemos tocado poco, lo hemos tocado cuando hemos hecho las terapias de grupo, pues simplemente eso ha ayudado, porque quiera o no, cada uno comenta una cosa, y de ahí vas sacando ideas que tú las aplicas en tu aula.

Siendo el intercambio de experiencias muy valorado en todos los casos y, en general, bastante satisfactorio, aún se echa de menos mayor profundidad en el intercambio de algunos aspectos.

Así puede verse en la Entrevista a Clara (494-503):

...a mí me encantaría enseñar mis exámenes, enseñar lo que hago de verdad, yo no tengo cada tema que doy o cada unidad que doy, no lo tengo por escrito y no lo tengo estructurado y no soy capaz de dárselo a nadie. Pero sí que le puedo decir, yo he hecho esto, este ejercicio, esto me funciona, mira mi examen y lo que me ha contestado el niño, mira mis notas, o sea, que tendemos poco a enseñar lo que hacemos, y a mí me hacía falta, yo estaba deseando eso en el curso y no me lo encontraba.

Continúa en el mismo documento añadiendo que le ayuda que asistan a sus clases, aunque le cuesta, y que le gustaría asistir a la de otros compañeros (506-511).

b) Aprendizajes referidos a las sesiones generales

Al hablar de las sesiones generales aparece claramente la comparación con las sesiones de área, indicándose que son menos útiles las primeras respecto de las segundas. Así aparece en la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (438-439) donde reconoce que ha fallado en algunas ocasiones:

No me resultan tan útiles como las de área. He faltado a algunas y no puedo evaluarlas con criterio.

De forma parecida se afirma que también es menor el aprendizaje llevado a cabo, en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (497-501), dando una posible razón del porqué:

En las sesiones generales el nivel de aprendizaje se podría considerar como mucho menor que en las sesiones de área. De nuevo hay que resaltar que los objetivos de aquellas son demasiado ambiciosos.

Y más adelante, en el mismo documento (489-495) se insiste en la misma idea:

La utilidad de estas sesiones una vez en la práctica es bastante relativa, ya que los objetivos que perseguíamos con las mismas son difícilmente enseñables y creo que solo se adquieren con la experiencia. No obstante, siempre se aprende algo aunque no sea en el nivel que los ponentes desearían.

De forma similar aparece en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (157-159).

A la hora de referirse a los temas tratados, sólo aparecen los trabajados del segundo curso: la tutoría y prevención y resolución de conflictos.

Así, en la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (433-437) se indica la falta de formación previa en estos aspectos tan importantes y se apuntan otras razones por las que las sesiones generales son más difíciles de asimilar:

Nadie nos enseña a los docentes a "ser tutores" y, por otra parte, la resolución de conflictos es fundamental cuando se trabaja con personas. El grado de aprendizaje ha sido aceptable. Son temas muy densos y se han tratado en muy poco tiempo.

En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (260-263) se subrayan algunos aspectos aportados en estas sesiones:

Me ha abierto la perspectiva de lo que es la acción tutorial y de cómo se pueden intentar abordar problemas en el aula de una forma más educativa y menos coercitiva.

Algunas valoraciones son muy positivas. Así, por ejemplo, en el mismo documento anterior (281-283) se dice:

Las sesiones generales me han aportado muchísimo, me han ayudado y me ayudarán a mejorar mi práctica docente.

También se valora mucho la experiencia de los ponentes de estas sesiones. En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (229-233) se dice:

Por otra parte, la experiencia de otros profesores que han asistido al curso me ha ayudado a conocer mejor a mis alumnos de Secundaria y mejorar mi labor como profesor y tutor. Espero que en el futuro pueda poner más en práctica esta experiencia.

De forma parecida aparece en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (212-213; 215-216) indicando que ha aprendido de la experiencia de los ponentes y le ha sido útil.

Específicamente, en el tema de las tutorías, se indica que han sido muy útiles y prácticas. Esto aparece explícitamente en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (266-271):

Los aprendizajes concretos creo que ya se expusieron el año pasado y han sido reforzados en éste, aunque las técnicas tutoriales que nos trajo el ponente me han parecido muy útiles y prácticas, dos características que siempre pedimos en las actividades que se nos proponen.

En los aspectos referidos a la resolución de conflictos, en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (184-188) se indican formas concretas para afrontarlos:

En cuanto al problema de la disciplina, que sigue siendo un problema abierto, las sesiones generales me han servido para ver la necesidad de consensuar normas en el aula, de invertir tiempo en relacionarse con los alumnos y preocuparse por ellos.

De forma similar se expresan más adelante en el mismo documento (119-121).

c) Aprendizajes referidos al curso en general

En este apartado recogemos aquellas expresiones que no están claramente referidas al área específicamente o a las sesiones generales bien porque tienen un carácter más general – cambio de mentalidad, ayuda a la reflexión,...-, bien porque explicitan aspectos abordados en ambos tipos de sesiones o tienen un carácter más global.

Así, por ejemplo, en la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (131-133) se subraya la apertura de nuevas perspectivas:

El curso me ha ayudado en general, pero sobre todo, me ha abierto perspectivas, formas distintas de abordar esos problemas para el próximo curso.

De forma similar aparece en la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (545-548):

...el curso me ha dado la oportunidad de conocer nuevos enfoques de la enseñanza, pero es mucho lo que aún me queda por aprender en este sentido.

En la Evaluación Cualitativa MA 00-01 (27-30), además de abundar en la idea de haber obtenido nuevos enfoques para la enseñanza, se añade la necesidad de disponer de más tiempo para que se realicen aprendizajes más concretos. Hay que tener en cuenta que este documento corresponder al primero de los dos cursos:

...el curso me ha abierto nuevas formas de enfocar la enseñanza de las matemáticas. En general los aprendizajes concretos que esperaba de este curso hubiesen requerido más tiempo.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (340-344) se dice haber obtenido una nueva visión de la educación:

No puedo más que dar las gracias a todos los que han hecho posible este curso, porque me han permitido conseguir una visión de la educación, tanto de matemáticas como en

general, totalmente distinta a la que yo hubiese tenido por mi mismo.

El curso ha aportado ideas para afrontar las situaciones con más bagaje personal. Así aparece en: Entrevista a Carlos (316-318), Evaluación Cualitativa LE 00-01 (75-76) y Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (239-241).

También en la Entrevista a Pilar (154-158), se indica que el aprendizaje es algo que se va produciendo a medio y largo plazo, especialmente si se trata de tomar nuevos modelos de referencia:

...ahora hay otros modelos distintos que puedes cogerlos y además yo creo que son muy útiles y mejores, entonces nos tenemos que adaptar a eso, yo creo que eso no se aprende en un año, ni se hace en un año.

En la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (91-92) aparece otro tipo de aportación del curso sumamente interesante:

(El curso)..., sobre todo, me ha enseñado a no hacerme la única responsable del aprendizaje de los alumnos.

En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (253-256) se menciona la importancia de la coherencia y las emociones en esta profesión:

Como enseñanzas aprovechables del curso destacaré la necesidad de ser coherente en mi actitud profesional y la importancia de las emociones en la relación con los alumnos.

En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (198-204) se añade la capacitación que ha aportado el curso para afrontar los cambios inherentes a todo trabajo con seres humanos:

En la medida en que he adquirido conciencia de que no existen fórmulas mágicas aplicables siempre ante unas determinadas premisas, sino que al tratar con seres humanos las situaciones son totalmente cambiantes y mutables,..., el curso me ha hecho madurar para poder adaptarme con más facilidad a estos cambios continuos.

Otras aportaciones en sentido parecido se recogen en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (63-69) donde se insiste en la idea de que no existen fórmulas mágicas; en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (73-75; 126-129) en la ampliación de perspectivas y la capacidad de cambio; en la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (172-174) se subraya la necesidad de mayor concreción para el día a día en el aula y en la Entrevista a Carlos (98-99) donde hay una reafirmación en el papel de educador.

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (93-96) se enumeran algunos de los aspectos concretos que más le han aportado:

El curso me ha ayudado a dar claves para ir programando y previniendo algunos de los problemas planteados, sobre todo me han ayudado mucho los aspectos siguientes:

La resolución de conflictos. Las experiencias de intervención en el aula: atención a la diversidad y uso didáctico de las ideas previas.

De forma similar, en la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (67-72) se mencionan otros aspectos del curso que han aportado ayuda:

Gracias a este curso he ido conociendo técnicas que a otros profesores, más experimentados, les han sido útiles a la hora de resolver este tipo de problemas y poco a poco, en la medida que he ido poniéndolas en práctica, mis problemas se han ido atenuando.

Así mismo aparece en la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (99-106):

El curso, junto con el día a día, me ha servido para aprender estrategias nuevas, trabajar cosas alternativas y de formas alternativas, contrastar mis vivencias con las de otros compañeros, ... en definitiva, para ir aprendiendo esta profesión, pues en principio todo el mundo cree que está perfectamente capacitado para impartir clases, y no es así ni mucho menos.

También en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (163-164) se enumeran varios aspectos, junto con otros ya recogidos en el apartado referido al área:

Entre las cosas más importantes que he aprendido están: (...) la inutilidad de muchas explicaciones, lo difícil que es la docencia...

En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (118-122) se percibe la importancia de la orientación profesional recibida:

El curso principalmente me ha aportado orientación y nuevos conocimientos acerca de la metodología a seguir y seguridad de ir en la dirección adecuada para llegar a ser el profesor que pretendo ser.

En la Evaluación Cualitativa BG 01-02 (156-158) continúan enumerándose aspectos aprendidos en el curso:

...he establecido muchas "negociaciones" con los alumnos en cuestiones de convivencia, disciplina y trabajo en clase.

En la Entrevista a Clara (20-21) aparece la utilidad del curso:

En general, a mí me está sirviendo, aprovecho el tiempo yendo, que es lo importante.

También en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (154-157):

Pensé que no iba a ser tan práctico y con tanta aplicación directa en nuestro trabajo diario. De esto es de lo que más he aprendido.

Se abunda en ideas similares en: Sesión de Evaluación 00-01 (202-204), Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (202-204) y Evaluación Cualitativa LE 01-02 (323-327)

En la Evaluación Cualitativa MA 00-01 (53) se recoge que el nivel de aprendizaje adquirido es medio-alto. También en la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (249). En el mismo documento (224), se dice que es alto. En la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (202-203) se califica de grande tanto el nivel de aprendizaje como la utilidad del curso. En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (346-348) se indica que el aprendizaje ha sido cuantitativo y cualitativo, más de lo segundo que de lo primero. En la Sesión de Evaluación 00-01 (319-320) se dice que se ha aprendido mucho en el curso. En la Evaluación Cualitativa LE 00-01 (221), que el nivel de aprendizaje ha sido escaso. En el mismo documento (231-232) que dicho nivel ha sido óptimo. Y más adelante (355-236), se dice haber aprendido bastante y sobre todo queda mucho por conocer. En la Sesión de Evaluación 00-01 (135-136) se dice que el curso ha sido muy fructífero en cuanto a aprendizaje

Siguiendo con el mismo documento, en (220-223), tras reconocer que ha habido aprendizaje, se subraya que lo más importante es continuar con la labor iniciada:

Pero con esto no quiero decir que conozco lo suficiente, me encantaría seguir al pie del cañón y no desengancharme para no quedarme estancada.

En este mismo sentido, se ve la necesidad de asimilar lo mucho trabajado y, sobre todo, de ponerlo en práctica. Esto se refleja en el mismo documento anterior (233-235):

Falta que asimilemos toda la información y llevemos al aula mucho de lo que hemos aprendido.

La misma idea aparece en la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (66-68; 143-145; 151-154):

Sin embargo, en la Evaluación Cualitativa BG 00-01 (213) aparecen dificultades para llevar a la práctica lo aprendido, cuestionándose, por lo tanto, si ha habido verdadero aprendizaje:

Estoy un poco confusa, pues pienso que he aprendido muchas estrategias y recursos didácticos, que a la hora de hacer frente a la clase no me sirven, porque no los aplico. Sí he adquirido ciertos aprendizajes teóricos, que luego no puedo llevar a la práctica, a lo mejor es que no los he adquirido.

Ahora recogemos algunas unidades que se refieren a que el curso ha ayudado a reflexionar sobre lo que se hace en el aula. Así aparece en la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (319-321) donde se añade la necesidad de investigar sobre ello:

En el curso he comprendido la necesidad de investigar y también la de que reflexionemos acerca de nuestro trabajo en el aula, intentando siempre mejorar.

Una idea similar aparece en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (75-78):

Uno de los aspectos más importantes ha sido la reflexión personal sobre mi actuación y los problemas que van surgiendo en el aula.

Más adelante, en el mismo documento (145-147) se subraya la importancia del análisis y comentario conjunto de los problemas comunes:

El curso ha sido fundamental para comentar y analizar estas cuestiones que a la mayoría nos preocupaban.

En la Evaluación Cualitativa FQ 00-01 (159-163) se hace hincapié en que el trabajo de ser un buen profesor es duro:

Creo que la más importante de todas las enseñanzas que he podido sacar de este curso es que el trabajo de profesor es bastante más duro de lo que yo creía si uno tiene interés en hacer su trabajo bien.

En la Evaluación Cualitativa FQ 01-02 (133-144) se expresa, en cambio, la ayuda recibida en el curso para afrontar mejor los problemas derivados de la enseñanza:

Si no hubiera estado haciendo los cursos quizás hubiera seguido escalando en la pendiente del estrés, la insatisfacción, la desesperación, etc. Los cursos me han ayudado a darme cuenta (...) de que ni el problema de la enseñanza es tan gordo como para no abordarlo, ni tan trivial como para querer resolverlo en dos días. Desde entonces vivo mejor,...

En el mismo documento, continúa desarrollando esta idea (144-149). Algo similar aparece en la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (66-69).

Por último, vamos a recoger algunas unidades de información que se refieren a la puesta en práctica de los aprendizajes realizados en el curso, aunque a lo largo de todo este apartado ha ido apareciendo, más o menos explícitamente en numerosas ocasiones. Así, en la Entrevista a Carlos (719-724), se afirma que llevar a la práctica pequeñas experiencias, va dando seguridad para seguir avanzando:

Las pequeñas (experimentaciones) me han servido para darme cuenta que puede funcionar bien, entonces haces una experimentación y ves que funciona y bueno pues te anima un poco a hacerla un poco más larga, y cuando hagas la otra más larga, si también te funciona bien, subes a otro escalón.

Más adelante, en el mismo documento (785-790) se señala la conveniencia de proponerse pequeños pero claros objetivos a la hora de poner en práctica determinadas experiencias:

...he hecho con los alumnos tal cosa, los he distribuido de tal manera y me ha funcionado así o fulanito de tal no acaba de encajar de ninguna manera, hoy he intentado tal

cosa, pero nada. No sé, algún tipo de objetivo o algo con alguna finalidad y seguir a lo largo de un tiempo, podría ser útil.

En la Evaluación Cualitativa LE 01-02 (342-344) se afirma que se ha puesto en práctica lo aprendido:

He podido poner en práctica la mayoría de las técnicas, materiales y ejercicios.

En la Evaluación Cualitativa MA 01-02 (70-72) se indica la mejora obtenida con la puesta en práctica de lo aprendido:

Y poco a poco, y en la medida que he ido poniéndolas en práctica (técnicas que a otros profesores les han sido útiles) mis problemas se han ido atenuando.

En la Entrevista a Luisa (21-28) se explicitan aspectos concretos que se están llevando a la práctica:

...me está sirviendo, estoy aprendiendo y me estoy implicando, porque, por ejemplo, (...) en llevar a la práctica lo que es la atención a la diversidad, veo que estoy aprendiendo en manejo de bibliografía, por ejemplo, en cosas que hago mal, me doy cuenta cuando las estoy haciendo y también con vosotros, los comentarios que me hacéis, con los exámenes, por ejemplo, ...

En la Entrevista a Elena (37-39) se recoge también la puesta en práctica de las ideas de los demás.

En la Sesión de Evaluación 00-01 (348- 353) se constata la mejora que se produce en el aula cuando se seleccionan y adaptan los contenidos a los propios alumnos:

En general, cuando uno las pone en práctica pues ve que más o menos salen bien y la clase va funcionando así mucho mejor que a principio de curso. Esto lo digo por destacar lo que me ha servido a mí del curso y también por señalar algo que me parece que se ha dado.

Comentario y discusión

En relación con **las sesiones de área**, de las unidades de información recopiladas anteriormente puede deducirse, en primer lugar, que cada área ha trabajado fundamentalmente temas relacionados con su didáctica, metodología, evaluación, recursos didácticos y atención a la diversidad del alumnado entre otros, pero cada área ha insistido más en unos aspectos que en otros, por lo que al mismo tiempo que unos asistentes pueden decir que tal o cuál aspecto ha sido trabajado muy a fondo, otros lo han tocado menos. Esto no implica que, dentro de una misma área no haya también distintas percepciones entre sus integrantes como es lógico, pero las principales diferencias se dan entre participantes de las distintas áreas.

La inmensa mayoría, salvo excepciones, está de acuerdo en que habría necesitado mayor profundización en los temas a la vez que declaran que esto no era

posible porque no renunciaban a ninguno de los temas tratados. Esto indica la gran necesidad de formación que, no sólo tienen, sino que reconocen tener: en el tratamiento de los temas específicos de área, fundamentalmente en aspectos didácticos y metodológicos, y en aquellos que siendo más generales como la evaluación o el tratamiento de las ideas previas de los alumnos o la atención a su diversidad, les ha ayudado mucho enfocarlos desde el área, desde la práctica diaria en el aula y no en sesiones generales que implicarían un tratamiento más teórico y genérico, de lo que ellos querían huir siempre, dada esa inmensa necesidad sentida de aplicabilidad inmediata.

Son conscientes de que no han asimilado todo lo recibido, que tiene que poner en práctica muchas cosas, tantear y equivocarse, que es un proceso a más largo plazo y que les queda mucho por conocer y aprender, pero se sienten en camino y con ganas de seguir profundizando, de seguir en contacto.

Otro aspecto que se resalta mucho es el aprendizaje obtenido a través del intercambio de experiencias, de expresarse unos a otros sus problemas y dificultades así como las soluciones o caminos seguidos por otros compañeros, lo cuál era tan válido o más que otro tipo de aportaciones más formales o académicas. También señalan el aprendizaje recibido a través de los coordinadores del curso, de sus aportaciones y experiencia, de su presencia en el aula de alguno de los participantes, de haber sabido adaptarse a los temas solicitados, a sus necesidades y ritmos.

En cuanto a **las sesiones generales**, existe un consenso amplio sobre una mayor valoración de los aprendizajes obtenidos en el área sobre el de éstas. Los objetivos de estas últimas les parecen demasiado ambiciosos y más difíciles de aplicar. El nivel de aprendizaje alcanzado les parece más bajo que en el caso del área.

Aún así, muchos opinan que han conocido aspectos, no solo necesarios sino imprescindibles para su profesión en los que no habían recibido ninguna formación, tales como la acción tutorial y la prevención y resolución de conflictos en el aula. A diferencia del primer año, estos contenidos les han parecido prácticos y útiles, aunque no hay unanimidad como en el caso del área. Reconocen que han mejorado como profesores y como tutores y que han de seguir practicando. Les ha abierto la mente para afrontar mejor la tutoría y los problemas que afloran en el aula de un modo más educativo y menos coercitivo.

La experiencia y el entusiasmo de los ponentes de estas sesiones también les ha aportado mucho. No obstante, los aspectos relativos a la disciplina siguen siendo un problema abierto que requiere mucha atención.

Con respecto a **los aspectos generales del curso**, se subraya el aprendizaje de nuevas estrategias y técnicas de enseñanza, la importancia de la coherencia, de no sentirse la única persona responsable del aprendizaje de los alumnos. El curso ha abierto perspectivas, aportado nuevos enfoques y una visión más amplia de la educación, reforzando el papel de educador del docente.

Ha ayudado a madurar aumentando la capacidad de adaptación al alumnado, a las situaciones cambiantes que se producen en el aula, a la diversidad que se presenta en la misma y a la prevención de conflictos. El curso ha contribuido a dar claves para ir programando y previniendo algunos de los problemas planteados. Ha disminuido el estrés con el que se vivía día a día y aportado perspectivas nuevas de trabajo.

En este curso se han conocido técnicas que a otros profesores, más experimentados, les han sido útiles a la hora de resolver este tipo de problemas, trabajar cosas alternativas y de formas alternativas, contrastar vivencias entre compañeros, entre otros aspectos.

Tampoco se trata de resolver todos los problemas en el corto plazo, sino que es una tarea más de fondo. Somos conscientes de que estos aprendizajes no están completamente asimilados y que, en la medida en que se lleven a la práctica, esa asimilación será realmente auténtica y profunda.

Como señala una asistente al curso: "Se trata de ir aprendiendo esta profesión, pues todo el mundo cree que está perfectamente capacitado para impartir clases, y no es así ni mucho menos".

CONCLUSIONES PROBLEMA 2

Sobre las expectativas que manifiestan los participantes ante el curso en general, podemos concluir que subyace una desorientación generalizada en relación a las posibilidades que puede ofrecer una formación a este tipo de profesorado.

Este profesorado novel valora muy positivamente una acción formativa que de respuestas a sus problemas de aula, abordándolos desde la óptica de las Didácticas Específicas. Una acción formativa con el modelo de curso que se ha experimentado en este proyecto de investigación, debe contemplar al menos unas 200 horas de formación, distribuidas en dos cursos académicos, y la realidad nos demuestra que los participantes siguen demandando más formación.

En relación con el número de asistentes a las sesiones de área, consideramos como óptimo una cifra alrededor de 10-12 personas, pues así se permite una continuidad del grupo en el caso de que se produjeran bajas, y también se favorece un intercambio fluido de información entre los asistentes; un número mayor entorpece la posibilidad de intercomunicación y uno menor limita las interacciones en el grupo y por tanto el flujo de información.

Los objetivos que se planteen para las diferentes sesiones del curso, tanto generales como de área, tienen que ser concretos y fáciles de aplicar. Así mismo las temáticas a trabajar deben partir de las propuestas que hagan los asistentes y negociarlas previamente con ellos, pues esto garantiza un alto grado de motivación e implicación en el desarrollo del curso. Dichas temáticas deben abordar contenidos de carácter práctico y conectar con la problemática diaria que tienen los participantes.

La coordinación se debe preocupar de que las reuniones estén bien estructuradas y ordenadas, en cuanto a su desarrollo y contenido. Durante el transcurso de las sesiones hay que favorecer el intercambio de información, experiencias y dificultades que tenga el profesorado novel asistente, creando un buen clima de trabajo y propiciando la reflexión sobre la temática que se está trabajando en el curso y su aplicación en el aula. Esta reflexión se favorece promoviendo la lectura de material bibliográfico relacionado con dicha temática a trabajar, demandando la realización de un diseño previo sobre el tema a llevar al aula en el que se contemple: qué se va a trabajar en concreto, cómo se va a trabajar, qué expectativas tienen en cuanto al desarrollo, cómo se va a evaluar la experiencia,...

En esta fase de diseño de la intervención en el aula, es muy importante que exista un asesoramiento por parte de la coordinación, pues es el momento en que tienen que hacer la transferencia de lo que se haya trabajado en el curso a su realidad

concreta de aula; para ello es muy necesario tener reuniones individuales de tutorización en las que el profesorado novel presente un boceto de su propuesta de trabajo, para que la coordinación la revise y le haga las sugerencias de modificación que estime conveniente antes de su puesta en práctica en el aula.

Durante la aplicación en el aula de la experiencia, el profesorado novel debe realizar una auto-observación de su trabajo con los alumnos, debiendo registrar en un diario el desarrollo de las clases y sus impresiones al respecto. En esta fase, la coordinación puede solicitar la asistencia a las clases, siempre que el profesorado novel se muestre dispuesto, pues es verdaderamente cuando se puede obtener información en vivo de cómo se lleva a la práctica el diseño y realizar un diagnóstico de cuáles son las dificultades que tiene el profesor o la profesora novel observado.

Finalmente, una vez concluida la experiencia de aula, la coordinación debe demandar un informe final sobre la misma en la que se le pida: descripción pormenorizada de la experiencia, dificultades que se han encontrado durante el desarrollo, valoración de la experiencia,... Este informe debe ser presentado al grupo en una sesión de área para su conocimiento y debate. Posteriormente la coordinación debe elaborar un informe evaluativo individual, que será entregado a cada uno de los participantes, para completar el proceso formativo.

Resulta enriquecedora la participación de ponentes externos que sean docentes de Secundaria, y que intervengan tanto en las sesiones generales como de área, pues sus aportaciones favorecen la cercanía y aplicabilidad al aula del tratamiento de los temas.

Hay que promover el conocimiento y aportación de recursos didácticos (bancos de actividades, unidades didácticas, artículos sobre experiencias de aula, audiovisuales, material informático,...), que son muy bien acogidos por este profesorado, pues suple parte de las carencias y falta de conocimiento que tiene sobre su Didáctica Específica.

ESTUDIO 3

ESTUDIO DEL GRADO DE EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS DEL PROFESORADO NOVEL

Estudio – 3

Problema 3 ¿Qué grado de evolución presentan las ideas de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?

El instrumento

El cuestionario del INPECIP (INVENTARIO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y CIENTÍFICAS DE LOS PROFESORES) (Porlán, 1989), ya ha sido utilizado en otras investigaciones (Martín del Pozo, 1994) y está articulado en torno a cuatro dimensiones o categorías, que si bien no son coincidentes con las del estudio 2, si permiten realizar una aproximación a la evolución de las concepciones del profesorado Novel objeto de este estudio y nos permiten realizar un análisis complementario del citado Estudio.

Tal y como indica Porlán (1989), el cuestionario surge a partir de la elaboración de un *inventario de creencias pedagógicas y científicas* de una muestra reducida de profesores en formación inicial. Este inventario fue el punto de partida para constituir, junto con otras declaraciones, un conjunto de subcategorías que permitió construir este instrumento para el estudio cuantitativo de una muestra más amplia de profesorado. Los criterios que Porlán (1989), indica que adoptó para definir las dimensiones o categorías fueron los siguientes:

- a) Tomar en consideración los datos de la fase cualitativa, los resultados de otras investigaciones y el propio marco teórico de la investigación.
- b) Elegir dimensiones claramente diferenciadas desde el punto de vista analítico.
- c) Seleccionar un número aproximadamente igual de dimensiones para cada categoría con objeto de equilibrar la influencia de cada una de ellas en el futuro cuestionario.
- d) Negociar con dos investigadores-colaboradores, especialistas en Didáctica de la Ciencias, la virtualidad científica y epistemológica de la lista provisional de subcategorías.

El resultado final, después de someter el cuestionario a las correspondientes validaciones, fue el 56 declaraciones (ítem), 14 por cada dimensión o categoría. Dentro de cada una de ellas, el autor estaba totalmente de acuerdo con la mitad y en total desacuerdo con la otra mitad, para evitar errores detectados en la literatura, en el sentido de que no solo se declaraban previamente las categorías conceptuales que constituían el armazón del instrumento, sino que además se definía la posición del investigador a la hora del análisis de datos (Porlán, 1989). Para su tabulación se organizaron los ítems con una escala tipo Likert desde el 1 (en completo desacuerdo) al 5 (en completo acuerdo)

Las dimensiones que aborda el cuestionario son las siguientes.

CATEGORÍA (AC) APRENDIZAJE CIENTÍFICO
CATEGORIA (NC) NATURALEZA DE LAS CIENCIAS
CATEGORIA (MD) MODELO DIDÁCTICO
CATEGORIA (MP) METODOLOGÍA PROFESOR

En esta investigación, el cuestionario se utilizó tal como fue diseñado originalmente, con algunas modificaciones para adecuarlo a cuestiones contextuales (lenguaje no sexista, nivel primaria-secundaria,...). Dichas modificaciones son las siguientes:

De tipo general:

Se han sustituido los términos profesor por profesor y/o profesora, alumno o niño por alumno y/o alumna por razones de lo "políticamente correcto".

Que afectan a ITEMS concretos:

En el ITEM nº 7 se ha sustituido E.G.B. por Enseñanza Secundaria Obligatoria, debido a que el cuestionario en principio va dirigido a futuros profesores y/o profesoras de E.S.O. y/o Bachillerato..

En el ITEM nº 15 se ha sustituido "*centros de interés*" por "*problemas más o menos abiertos*" debido a que es posible que la terminología sea más asequible para las personas a quien va dirigida la encuesta.

En el ITEM nº 26 se ha sustituido "escuela" por "centros de enseñanza" por pensar que es un término más común entre los encuestados/as.

En relación con las distintas áreas que forman este estudio:

Con la idea de poder utilizar el mismo instrumento para todas las áreas que participan en este estudio, se realizó una modificación del cuestionario que afectaba a los que debían ser cumplimentados por el profesorado novel de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana. Lógicamente la categoría más afectada fue la de Naturaleza de la Ciencia, que quedó reducida a 5 de los 14 ítems. En concreto se eliminaron los ítems: 5, 11, 21,22,40, 42, 44, 51 y 55. Del resto de las categorías se intentó eliminar los menos posibles (el nº 7 de Metodología del Profesor y el número 19 de Aprendizaje Científico) optando por hacer correcciones en el enunciado de algunos de ellos (5, 9, 24, 25, 27, 33, 35, 36, 37,39, 43, 45, 47, 49, 50, 52 y 56) de forma, que siguieran manteniendo la idea primitiva y fueran entendibles y con sentido para todas las áreas. En EL Anexo VI se puede comprobar el estado final en que quedaron ambos cuestionarios.

Para realizar el análisis y discusión de los datos, lo haremos revisando cada una de las categorías, y dentro de ellas las declaraciones o proposiciones que tienen relación entre si. Consideraremos como pautas para este análisis, que el desacuerdo se sitúa entre valores medios desde el 1'0 al 2'4. Admitiremos una zona de mayor o menor inseguridad, entre el 2'5 y el 3'5. El acuerdo se situará entre el 3'6 y el 5'0. Pensamos, que puesto que la intencionalidad del estudio, no es un análisis cuantitativo exhaustivo ni correlacional, pensamos que este tipo de análisis es válido para estudiar si ha existido o no evolución y en que medida, en las concepciones que el cuestionario pretende analizar. Para analizar el posible grado de evolución de estas concepciones, consideraremos significativo una variación de la media en el entorno de 0'5 puntos arriba o abajo del valor previo.

El cuestionario se ha pasado en tres momentos diferentes:

Primer momento de toma de datos de la muestra: Diciembre de 2000. En este momento, los asistentes al curso, no llevaban prácticamente ninguna sesión de trabajo si exceptuamos la de presentación del curso que fue el 30 de noviembre de 2000.

Segundo momento de la toma de datos de la muestra: Junio de 2001. En este momento, se ha terminado el trabajo del curso de formación correspondiente al curso 2000-2001. Los profesores/as objetos de este estudio han asistido durante 70 horas al curso de formación y han realizado trabajos no presenciales con un esfuerzo considerable.

Tercer momento de la toma de datos de la muestra: Junio de 2002. En este momento, se ha terminado el trabajo del segundo año del curso de formación, que en principio no estaba incluido en este Proyecto de Investigación. No obstante nos ha parecido oportuno, para completar el estudio, volver a retomar el cuestionario y observar si se habían producido o no cambios. Los profesores/as objetos de este estudio han asistido durante otras 70 horas al curso de formación y han realizado asimismo trabajos no presenciales.

Tomaremos los resultados del primer momento (Diciembre de 2000()) y lo compararemos sucesivamente con los datos de Junio de 2001 y de junio de 2002. En esta última toma de datos, es necesario precisar, que el número de sujetos de la muestra es menor que la de las dos anteriores.

CATEGORÍA (AC) APRENDIZAJE CIENTÍFICO

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	3.95	1.21	4.16	0.89	3.91	1.03	4.12	0.75	4.02	0.94
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4.26	0.49	5	0	4.3	0.83	4.31	0.67	4.43	0.68
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	2.85	1.21	3.99	0.99	3.77	0.83	3.31	1.04	3.51	1.01
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	1.87	1.35	1.3	0.52					1.54	1.03
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	1.81	0.38	1.77	0.64	2.58	1.15	2.32	0.5	2.19	0.88
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	2.57	0.82	2.5	0.92	2.7	1.06	2.38	0.69	2.55	0.89
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4.54	0.53	4.44	0.76	4.78	0.41	4.25	0.47	4.53	0.55
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	2.63	0.76	3.39	0.93	3.2	1.45	3.04	0.98	3.09	1.15
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2.19	1.27	2.16	1.41	2.8	0.96	2.38	0.93	2.44	1.09
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	2.48	1.11	1.83	1.25	3.11	1.11	2.63	1.14	2.58	1.19
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2.9	0.82	2.21	1.13	3.65	0.97	3.47	0.69	3.15	1.01
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	2.63	1.07	3.12	1.11	2.58	1.25	2.67	0.92	2.7	1.09
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4.4	0.53	4.54	0.53	4.22	0.9	4.4	0.69	4.36	0.71
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	4.13	0.38	4.84	0.38	4.37	0.51	4.34	0.5	4.4	0.5

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	4,11	0,75	4,09	0,69	3,59	1,14	4,18	0,45	3,9	0,87
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4,14	1,21	4,46	1,06	4,26	0,96	4,15	0,41	4,3	0,93
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	4,47	0,55	4,44	0,76	3,36	1,13	3,55	1,47	3,8	1,09
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	2,14	1,38	1,67	1,41					1,9	1,37
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	2,29	0,52	1,62	0,71	2,21	1,27	2	0	2	0,93
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	3,77	0,75	1,96	0,83	2,32	1,05	2	0	2,4	1,03
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4,31	0,52	4,6	0,52	4,51	0,52	4,64	0,52	4,5	0,51
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	4,11	0,75	2,97	1,49	2,84	1,55	3,26	1,38	3,2	1,37
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2,62	1,33	2,03	1,04	2,53	1,44	3,24	0,82	2,5	1,24
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	3,03	0,98	1,77	1,07	2,62	1,26	3,03	0,98	2,5	1,17
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2,4	0,84	2,29	1,07	2,63	1,19	3,4	0,84	2,6	1,06
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	3,09	0,75	2,67	0,71	2,63	1,14	2,99	1,17	2,8	0,97
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4,64	0,52	4,73	0,46	4,41	0,66	4,64	0,52	4,6	0,56
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	4	0	4,6	0,52	4,43	0,52	4,47	0,55	4,4	0,5

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	4.31	0.58	4.82	0.41	4.47	0.58	4.47	0.58	4.56	0.51
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4.64	0.58	5	0	5	0	4.23	0.5	4.74	0.44
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	4.31	0.58	3.11	1.52	3.72	0.5	4.16	0.96	3.68	1.05
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	2.52	1.15	1.12	0.41					1.47	1
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	1.26	0.58	1.51	0.82	1.73	1.15	2.38	1	1.68	0.93
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.83	1.15	2.21	0.5	2.15	0.85
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4.64	0.58	3.94	1.33	4.73	0.5	4.47	0.58	4.36	0.87
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	3.68	1.73	2.67	1.41	3.56	1.26	3.13	0.96	3.14	1.28
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2.15	2.08	1.59	0.52	2.83	1.15	3.41	1	2.3	1.28
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.99	1.5	2.21	1.29	2.18	1.12
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2.62	0.58	1.26	0.52	2.91	0.82	3.46	0.58	2.22	1.07
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	2.52	1.15	2.29	1.05	3.94	0.82	2.06	0.96	2.58	1.13
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4.31	0.58	5	0	4.73	0.5	4.47	0.58	4.68	0.47
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	3.91	1	4.82	0.41	4.73	0.5	4	0	4.43	0.62

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre de 2000.

Si agrupamos dentro de esta categoría sus declaraciones acerca de las ideas de los alumnos/as, su utilización y el tratamiento didáctico de las mismas, nos encontramos que mientras que no están de acuerdo en que los alumnos/as no tengan capacidad para elaborar por sí mismos explicaciones espontáneas de la realidad, están bastante de acuerdo en la importancia de relacionar los contenidos nuevos con los conocimientos previos y en que las representaciones de los alumnos/as deban ser el punto de partida para el aprendizaje de contenidos científicos. Se muestran en el límite entre la inseguridad y la seguridad (3'51) en cuanto a la posibilidad de que los alumnos/as deformen involuntariamente la información. Parece existir una coherencia entre estas manifestaciones y el hecho de no tener claro, están inseguros, de que el tratamiento didáctico de los errores de los alumnos/as sea la explicación, tantas veces sea necesario, de la interpretación correcta.

En lo que se refiere a los requisitos o condiciones para que se produzca aprendizaje científico, parece que las respuestas dadas, son más coherentes entre sí. Se muestran inseguros, aunque en el límite con el desacuerdo en el papel de la memoria como elemento imprescindible para el aprendizaje de conceptos científicos, y se muestran relativamente inseguros en el hecho de que las capacidades innatas sean determinantes en el grado de inteligencia del alumnado. No están de acuerdo con que la explicación clara del profesor/a sea suficiente para que se produzca aprendizaje, aunque existen diferencias significativas entre los grupos de Biología – Geología y Física y Química y los grupos de Matemáticas y Lengua. En el primer caso se muestran en desacuerdo y en el segundo más bien inseguros. Estos datos se pueden relacionar con lo expresado en el párrafo anterior acerca del tratamiento didáctico de los errores de los alumnos/as.

Corroborando estas ideas acerca del aprendizaje y sus condiciones, muestran su acuerdo con las ideas de que el aprendizaje se produce, de manera significativa, cuando son capaces de aprender por sí mismos y cuando aplican dichos aprendizajes a situaciones diferentes. Por el contrario dudan de que el alumno/a haya aprendido cuando sea capaz de responder correctamente las cuestiones planteadas por el profesor, dudando, por tanto, del papel de la conducta en la escuela,

Finalmente cabría reseñar una cierta contradicción, aunque mínima, entre estar bastante de acuerdo en entender que el aprendizaje científico no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también los procesos característicos de la metodología científica y estar inseguros en relación con que lo esencial del aprendizaje científico (o no científico) es lo relacionado con la comprensión de los conceptos.

Como diagnóstico inicial de esta categoría y en lo que se refiere a su opinión sobre la existencia de las ideas de los alumnos/as y su utilización didáctica, se sitúan entre manifestar que dichas ideas se deben tener presentes, aunque no tengan muy asumido el hecho de tener muy en cuenta los esquemas explicativos del alumnado. La misma duda se manifiesta en la consideración que realizan acerca de considerar las ideas de los alumnos como errores conceptuales y cómo trabajarlas.

Asimismo, en lo que se refiere a los requisitos para que se produzca aprendizaje, existen ciertas contradicciones con lo manifestado en cuanto a las ideas de los alumnos/as, su utilización y la forma de abordarlas. No son partidarios de la utilización exclusiva de la memorización de los contenidos y dudan que la explicación del profesor sea suficiente para que se produzca aprendizaje. Esta afirmación se ve

corroborada por sus afirmaciones respecto a cuándo consideran que un aprendizaje es significativo. Finalmente con referencia a los tipos de contenidos que debe abarcar el aprendizaje científico no tienen claro (límite entre el desacuerdo y la inseguridad) que lo fundamental del aprendizaje científico es la comprensión de los conceptos científicos.

Segundo momento: Junio de 2001

De los 14 ítems que componen esta dimensión, solamente uno de ellos presenta una variación significativa y es el ítem nº 46 relacionado con la concepción de las ideas de los alumnos como errores conceptuales y su tratamiento mediante la explicación del profesor/a, en este caso su valor, aún dentro de la zona de inseguridad, disminuye desde 3.15 a 2.6. El resto de los ítems permanecen prácticamente sin cambios, con cierta acentuación en lo expresado en Diciembre en los ítems 14 y 19, ambos relacionados con las ideas de los alumnos/as.

Tercer momento: Junio de 2002

En este momento, vuelve a ser el ítem nº 46, (*“Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite”*) el que cambia significativamente en los tres momentos con la siguiente secuencia:

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
3.15	2.6	2.22

Como se puede observar existe una variación de prácticamente una unidad, pasando de la inseguridad al desacuerdo.

Otros dos ítems el nº 5 (*“Las ideas espontáneas de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de contenidos científicos”*) aumentando su tendencia hacia el acuerdo y el nº 24 (*“Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje”*) presentan una variación menor, pero también significativa en la secuencia completa, donde el desacuerdo es aún más acusado. Algo parecido, aunque en menor medida le ocurre a los ítems nº 27 (*Los aprendizajes (científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos*) y el nº 41 (*Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido*) que pasan la frontera de la inseguridad para instalarse en el desacuerdo. En este último caso la tendencia es más acusada al pasar del segundo al tercer momento.

CATEGORIA (NC) NATURALEZA DE LAS CIENCIAS

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	2.44	0.98	1.8	0.93					2.07	0.96
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.54	0.53	4.73	0.46					4.64	0.49
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.13	0.38	1.76	1.46					2.3	1.18
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.27	1.6	3.87	1.39					3.58	1.46
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.96	0.58	4.35	0.52	3.65	0.97	3.9	0.3	3.9	0.7
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	3.68	0.49	4.47	0.53	3.99	0.99	4.14	0.6	4.06	0.76
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	3.62	0.76	3.71	1.13	3.73	0.77	3.65	0.67	3.69	0.8
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	4.4	0.53	4.23	0.46	4.16	0.56	3.81	0.83	4.12	0.63
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	3.61	1.41	2.8	1.85					3.15	1.63
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.31	0.98	2.36	1.3					2.76	1.2
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	4.36	0.79	4.26	0.49					4.31	0.63
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.83	1.35	2.32	1.5	2.31	0.99	2.71	0.67	2.49	1.08
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4.22	0.76	4.09	0.69					4.16	0.7
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	2.38	0.98	2.19	1.51					2.28	1.22

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	3.03	0.98	1.86	0.76					2.29	1.02
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.64	0.52	4.73	0.46					4.69	0.47
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.3	1.22	2.28	1.2					2.67	1.27
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.55	1.47	3.55	1.6					3.55	1.49
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.96	0.63	3.99	0.99	3.75	0.8	3.77	0.75	3.85	0.79
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	4.15	0.41	3.87	1.39	3.46	1.34	4.31	0.52	3.82	1.1
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	4.15	0.41	4.44	0.76	3.92	0.82	3.56	0.82	4.01	0.77
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	3.81	0.41	5	0	3.82	0.86	3.63	0.52	4.04	0.78
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	4.26	0.82	2.99	1.51					3.48	1.31
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.66	1.17	2.16	1.41					2.71	1.44
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	3.22	1.63	4.47	0.53					3.89	1.17
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.8	1.47	1.36	1.19	2.1	1.12	3.27	0.82	2.16	1.28
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4.26	0.82	4.31	0.74					4.29	0.74
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	2.52	1.03	1.98	1.51					2.2	1.29

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	2.71	1.73	2.14	1.03					2.32	1.24
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.64	0.58	5	0					4.88	0.33
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.11	1.53	2.04	1.21					2.35	1.32
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.17	1.15	2.94	1.51					3.01	1.32
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.63	0.58	4.47	0.55	4	0	4.47	0.58	4.2	0.56
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	4	0	5	0	4.73	0.5	4.23	0.5	4.56	0.51
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	4	0	4.11	0.75	3.72	0.5	3.72	0.5	3.9	0.56
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	3.42	1.53	4.64	0.52	4	0	3.66	0.96	4.02	0.86
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	3.42	1.53	2.8	1.47					2.99	1.41
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.3	0.58	1.91	1.17					2.29	1.13
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	4	0	4.57	0.55					4.35	0.52
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.29	1.53	2	0.98	2.45	1.26	2.28	1	2.22	1.07
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4	0	4.26	0.82					4.17	0.67
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	3.17	1.15	2.59	1.67					2.77	1.45

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre de 2000

En esta categoría, la mayoría de las respuestas (por las características de los ítems) vienen dadas por los grupos de Biología y Geología y los de Física y Química, ya que como indicamos en su momento, eliminamos para el resto de los grupos 10 de los 14 ítems de la misma.

Se manifiestan inseguros en la defensa del método científico, en el sentido de seguir fielmente los pasos del mismo que apoya el empirismo: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías. Esto no concuerda con que se muestren inseguros, en el hecho de que puedan existir investigaciones en la que no exista la experimentación.

Se muestran en desacuerdo con el hecho de reconocer que las teorías científicas, cuando se obtienen mediante la aplicación rigurosa del método científico, sean un reflejo cierto de la realidad, y muestran su inseguridad sobre la objetividad que proporciona la aplicación de dicho método. Se puede detectar una cierta contradicción entre esta idea y la expresada en el párrafo anterior, que se ve reforzada por dos aspectos: de una parte el estar de acuerdo con las limitaciones del empirismo en cuanto a la imposibilidad de evitar un cierto grado de deformación en la observación de la realidad, introducida por el propio observador y por otra con las limitaciones del racionalismo, admitiendo que el pensamiento humano está influido por aspectos subjetivos y emocionales.

Finalmente, puede aparecer otro posible contrasentido, en cuanto a que están de acuerdo con que el conocimiento científico es una empresa humana sustentada en la capacidad de los seres humano de plantearse problemas e imaginar soluciones y en admitir cierto relativismo epistemológico, ya que opinan que el conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad, mientras se muestran inseguros, en cuanto a la concepción de la historia de la Ciencia como una acumulación sucesiva de teorías verdaderas.

En el análisis de esta dimensión, nos hemos encontrado que las ideas manifestadas por los profesores y profesoras objeto de este estudio se encuentran bastante dispersas y se mueven alternativamente desde el extremo de lo que podríamos denominar de un racionalismo empirista, hacia posiciones mucho más relativistas y constructivistas. Entre una imagen rígida y dogmática de la ciencia y su evolución histórica y una visión más integradora, creativa y humana de la misma, sin que ninguno de esos dos extremos, que consideramos en forma de continuo, prevalezca, en nuestra opinión sobre el otro.

Segundo momento: Junio de 2001

Aunque existen algunas variaciones en algunos ítems, respecto al primer momento, consideramos que no son suficientemente significativas como para destacarlas.

Tercer momento: Junio de 2002

En este momento, y sobre todo respecto al primero, existen variaciones significativas en cuatro de los ítems de esta categoría. Tres de ellos están relacionados con las características de la metodología científica y el otro con la subjetividad y emotividad del pensamiento humano.

Pasan del acuerdo a la inseguridad en la idea de que toda investigación científica deba comenzar con la observación sistemática del fenómeno que se estudia (ítem nº 22) Asimismo pasan de la inseguridad al desacuerdo en la concepción de que la metodología científica garantice la objetividad en el estudio de la realidad (ítem nº 42). Finalmente pasan del desacuerdo a la inseguridad, cuando afirman que la experimentación puede no estar presente en determinados tipos de investigación científica (ítem nº 55).

Finalmente, aumenta sensiblemente su grado de acuerdo en considerar el pensamiento humano condicionado por factores subjetivos y emocionales (ítem nº 28).

CATEGORIA (MD) MODELO DIDÁCTICO

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.6	1.63	3.66	1.25	3.44	1.11	3.21	1.03	3.26	1.21
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	3.65	0.76	4.05	0.83	3.11	0.77	3.24	0.92	3.4	0.87
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4.13	0.38	4.2	0.71	3.53	1.03	4.17	0.4	3.92	0.76
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	3.96	0.58	4.73	0.46	3.77	0.83	4.37	0.52	4.13	0.72
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	3.5	1.35	4.6	0.52	4.71	0.46	4.7	0.47	4.45	0.74
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	2.12	0.95	2.16	1.41	1.94	0.92	2.32	0.82	2.11	0.99
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.34	0.79	4.44	0.76	3.62	0.83	3.8	0.4	3.77	0.77
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	3.59	0.95	3.04	1.41	4.03	0.59	3.83	0.7	3.69	0.89
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.31	0.98	3.39	0.93	3.93	0.76	3.33	0.7	3.55	0.83
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	3.65	0.76	3.44	0.76	3.74	0.68	3.77	0.6	3.67	0.67
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	3.15	0.95	2.91	1.25	3.31	1.06	2.95	0.94	3.1	1.03
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	4.09	0.69	2.83	1.07	3.84	0.8	3.03	1.03	3.44	0.98
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	3.25	1.13	2.43	1.64	2.88	0.96	3.31	1.04	2.95	1.14
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.8	0.69	4.09	0.69	3.67	0.7	3.97	0.47	3.85	0.64

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.52	1.33	3.43	1.19	2.98	1.07	3.7	0.98	3.11	1.14
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	2.24	1.22	3.48	1.06	3.33	0.79	3.49	1.21	3.15	1.07
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4.47	0.55	4.6	0.52	3.69	0.73	3.42	1.37	3.98	0.88
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	3.81	0.41	4.73	0.46	4.03	0.64	4.31	0.52	4.2	0.61
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	4.64	0.52	4.86	0.35	4.05	1.11	4.47	0.55	4.42	0.79
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	2.29	1.05	1.68	1.31	2.1	0.73	2.14	1.03	2.03	0.97
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.48	0.89	4.26	0.49	3.94	0.71	3.81	0.41	3.91	0.66
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	3.63	0.52	3.74	0.99	3.42	0.88	2.8	1.47	3.41	0.97
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.53	1.03	3.48	1.06	4.17	0.73	2.88	1.17	3.62	0.99
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	4.15	0.41	4.16	0.89	3.69	0.83	3.56	0.82	3.86	0.79
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	3.03	0.98	2.57	1.16	2.77	1.15	3.56	0.82	2.89	1.07
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	3.84	1.1	2.73	0.99	3.26	1.33	2.4	0.84	3.04	1.21
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	2.75	1.1	2.55	1.46	2.27	1.39	3.14	1.21	2.57	1.29
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.6	0.82	4.47	0.53	3.71	0.73	3.96	0.63	3.9	0.73

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.71	2.08	3.84	1.1	3.56	1.26	4.47	0.58	3.68	1.2
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	3.46	0.71	3.98	1.17	3	0	3.94	0.82	3.64	0.93
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4	0	4.11	0.75	3.94	0.82	3.72	0.5	3.95	0.61
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	4.31	0.58	4.64	0.52	4	0	4.23	0.5	4.33	0.49
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	4.64	0.58	5	0	4.23	0.5	4.47	0.58	4.62	0.49
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.78	1.41	1.68	0.5	2.01	0.95
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.3	0.58	4.64	0.52	3.72	0.5	3.72	0.5	3.94	0.71
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	4	0	4.64	0.52	4	0	3.94	0.82	4.2	0.56
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.42	1.53	4.31	0.52	3.72	0.5	3.66	0.96	3.85	0.83
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	3.63	0.58	3.32	1.22	4.47	0.58	3.94	0.82	3.77	0.93
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	2.88	1	2.04	1.21	2.99	1.5	3.13	0.96	2.62	1.17
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	2.52	1.15	2.4	1.21	3.36	1	3.94	0.82	2.95	1.13
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	1.59	0.58	1.91	1.17	1.68	0.5	4.23	0.5	2.16	1.28
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.91	1	4.15	0.41	4.22	1.15	3.72	0.5	4.01	0.68

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre 2000

En esta categoría las declaraciones hacen referencia a las ideas que manifiestan sobre la Didáctica y al papel que juegan objetivos, contenidos, evaluación, programación, profesorado, alumnado, recursos, etc.

En lo que se refiere a la Didáctica, su consideración sobre si se trata en la actualidad de una disciplina científica, se encuentra en la zona de la inseguridad. En otro sentido están bastante de acuerdo en el carácter descriptivo de la Didáctica, como elemento capaz de describir y comprender los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como para definir normas y principios que guíen la práctica educativa.

Asimismo aunque están de acuerdo con que la Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico-prácticos, también están de acuerdo en una visión relativamente reduccionista de la misma, al pensar que debe limitarse a definir técnicas adecuadas para una enseñanza de calidad.

En lo que se refiere, al otro agrupamiento de proposiciones de esta categoría, parece existir una cierta contradicción. En lo que se refiere a la visión de los procesos que se dan en el aula como fenómenos complejos, a la figura del profesor/a como investigador de procesos, al papel de los alumnos/as en la programación y evaluación de la actividad del aula y a la organización de los centros de forma flexible se muestran claramente de acuerdo. Por otra parte con las declaraciones relacionadas con la planificación, la programación, el papel de los objetivos, los contenidos del área, el libro de texto, también se muestran de acuerdo con unas declaraciones en las que subyace una idea mucho más tecnológica y tradicional del trabajo en el aula. Es decir, hacen compatible la idea de complejidad de los procesos que se dan en la clase y la investigación sobre los mismos, con la idea de que el profesor/a debe planificar con todo detalles las tareas del aula para evitar la improvisación o considerar que una jerarquía y organización de los objetivos debe ser la herramienta esencial de la práctica educativa.

En esta dimensión, y en este momento, las manifestaciones de los sujetos, se ubican y polarizan en distintos modelos didácticos según se refiera a unos aspectos u otros. Este entramado de manifestaciones nos lleva a pensar que no existe en la muestra, como no puede ser de otra manera, una definición precisa del modelo didáctico en el que ubicar a los sujetos de la misma.

Probablemente esta conclusión no difiere de la que se recoge en la literatura sobre la misma situación para profesorado en ejercicio con más años de experiencia. Dependiendo de la declaración de que se trate, éstos, se pueden ubicar en uno u otro modelo, incidiendo en la imposibilidad de encontrar entre el profesorado modelos didácticos puros y reafirmandonos en la idea de que existen tantos modelos didácticos como profesores y profesoras y la de considerar la idea de modelo didáctico como un instrumento válido para el análisis de la realidad.

Segundo momento: Junio 2001

Podemos considerar que en este segundo momento, no existe una variación significativa en ninguno de los ítems de esta categoría. Solamente apuntaremos la variación en dos ítems, más que por la significatividad numérica de su variación, por que se sitúan en el punto intermedio de una tendencia que presentaremos en el tercer momento. Nos referimos a los ítems nº 31 (*La evaluación debe centrarse en medir el*

nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos) en el que el valor se acerca más al desacuerdo aún dentro de la inseguridad y al ítem nº 34 (*Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza de las ciencias*) en el que pasan de la inseguridad a la frontera con el desacuerdo.

Tercer momento: Junio 2002

Aunque existen algunos ítems que presentan fluctuaciones entre los tres momentos, consideramos que no son lo suficientemente significativas para su comentario. Si pensamos que lo merecen los dos ítems mencionados en el apartado anterior y el ítem nº 30 (*El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área*), cuya secuencia en los tres momentos es la que sigue:

Ítem/Momento	Primero	Segundo	Tercero
nº 30	3.1	2.89	2.62
nº 31	3.44	3.04	2.95
nº 34	2.95	2.57	2.16

Como se puede observar hay una disminución en el ítem nº 30, aun dentro de la zona de inseguridad, sobre que los contenidos del área sean el elemento organizador fundamental del trabajo en el aula. Lo mismo ocurre en el caso de la evaluación como medida del nivel alcanzado por los alumnos/as y donde esta variación es más significativa, 0.8 unidades es en el considerar el libro de texto como un recurso indispensable, en donde se pasa de la inseguridad al desacuerdo.

CATEGORIA (MP) METODOLOGÍA PROFESOR

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	2.74	0.9	3.17	1.19	3.62	0.88	3.49	1.03	3.33	1
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	3.15	0.95	2.71	1.31	3.27	0.99	3.49	0.69	3.19	0.97
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	2.67	0.49	3.44	0.76					3.06	0.74
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	2.42	1.38	2.81	1.36	2.42	1.33	2.77	0.94	2.58	1.21
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.78	1	3.11	1.04	3.13	0.99	2.9	1.14	3	1.01
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	2.42	1.13	2.54	1.04	2.39	1.18	2.5	0.52	2.45	0.97
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.71	1.07	3.66	1.25	3.87	0.93	4.23	0.65	3.89	0.94
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	3.48	0.79	3.8	0.83	4.27	0.72	3.42	0.93	3.8	0.86
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.74	0.69	1.8	0.93	1.99	0.74	2.17	0.82	1.95	0.78
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.74	0.9	3.22	1.06	3.64	0.73	3.06	0.87	3.22	0.89
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.85	1	3.28	0.98	2.81	1	2.73	0.75	2.87	0.92
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	3.96	0.58	3.86	1	3.1	0.77	3.21	0.65	3.4	0.82
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	2.56	1.11	3.07	0.69	2.52	0.72	3.14	0.9	2.78	0.86
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	2.34	0.79	2.96	1.72	2.35	0.92	3.06	0.87	2.63	1.1

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	3.09	0.75	2.93	1.39	3.3	1.13	2.99	1.17	3.11	1.11
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	3.84	1.1	2.81	1.36	3.19	0.85	3.03	0.98	3.17	1.06
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	2.99	1.17	3.22	1.06					3.12	1.07
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	2.9	1.63	2.71	1.31	1.93	0.99	2.57	0.82	2.38	1.22
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.57	0.82	3.69	0.71	3.21	1.39	3.63	0.52	3.26	1.06
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	2.49	1.47	2.03	1.04	2.52	1.09	2.4	0.84	2.37	1.09
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.77	0.75	4.47	0.53	4.13	0.83	3.96	0.63	4.11	0.73
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	4.15	0.41	3.8	0.69	4.28	0.87	4.11	0.75	4.11	0.74
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.91	0.63	1.62	0.71	2.06	0.83	1.82	0.89	1.87	0.77
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.75	0.75	2.73	0.99	3.26	0.97	2.7	0.98	2.92	0.95
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.83	1.1	3.15	0.89	2.83	0.76	2.29	0.52	2.79	0.84
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	3.96	0.63	3.96	1.13	3.15	0.73	3.24	0.82	3.49	0.9
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	3.09	0.75	3.06	1.16	2.72	1.04	2.52	1.03	2.82	1
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	3.3	1.22	2.57	1.51	2.47	1.17	2.57	1.17	2.65	1.24

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	2.88	1	3.3	1.37	4.47	0.58	3.72	0.5	3.56	1.03
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	2.52	1.15	1.91	0.63	4.23	0.5	3.36	1	2.76	1.17
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	3.3	0.58	3.36	1.05					3.34	0.88
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	3.42	1.53	2.67	1.41	2.78	1.41	2.91	0.82	2.87	1.22
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.88	1	3.49	1.21	3.36	1	2.91	0.82	3.21	1
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	3.17	1.15	2.29	1.05	3.98	1.5	2.71	0.5	2.87	1.22
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.91	1	4.64	0.52	4.47	0.58	3.72	0.5	4.24	0.69
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	3.63	0.58	3.73	0.98	4.47	0.58	3.94	0.82	3.92	0.79
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.59	0.58	1.7	0.75	2.63	0.96	1.68	0.5	1.86	0.79
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.52	1.15	1.7	0.75	3.13	0.96	3.13	0.96	2.43	1.06
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.62	0.58	2.75	0.75	3.72	0.5	2.71	0.5	2.92	0.71
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	4	0	4.26	0.82	3.13	0.96	3.72	0.5	3.8	0.78
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	2.62	0.58	3.2	1.03	2.83	1.5	3.46	0.58	3.06	0.97
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	2.52	1.15	3.55	1.55	2.71	0.5	2.71	0.5	2.94	1.19

Comentario y discusión

Primer Momento: Diciembre 2000

Es quizás en esta categoría, donde las respuestas a las distintas declaraciones, se encuentra más en la zona intermedia de los valores. De los 14 ítem, 11 se encuentra prácticamente entre el 2'5 y el 3'5, es decir, en la zona que hemos denominado de inseguridad.

En lo que se refiere a la metodología en general, se manifiestan en la frontera entre la inseguridad y el desacuerdo en cuanto a reducir el método de enseñanza únicamente a la manera de dar los contenidos científicos. No obstante se encuentran de acuerdo con la declaración de que cada profesor/a construye su propia metodología de enseñanza. En relación con la exposición magistral del profesor, se muestran inseguros sobre que sea necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje y se muestran inseguros en que la enseñanza basada en la explicación verbal favorezca que el alumno/a memorice mecánicamente el contenido.

En lo que se refiere a la utilización del libro de texto, se muestran inseguros en afirmar que la mayoría de los libros de texto no facilitan la comprensión, el aprendizaje y la motivación del alumnado. La relación entre el contacto con la realidad y el laboratorio y el aprendizaje científico la consideran imprescindible, así como están en desacuerdo con que los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/a no provocan aprendizaje, pero se muestran inseguros ante cierto carácter reduccionista de las prácticas de laboratorio como elemento de comprobación para la comprensión de los conceptos científicos.

En estrategias metodológicas concretas, muestran inseguridad en la mayoría de las proposiciones: aplicación del método científico en el aula como manera correcta para aprender ciencias, los problemas más o menos abiertos, la realización de problemas en clase, el trabajo en grupos, la utilización como recurso, de la biblioteca y el archivo de clase, etc.

Como ya indicábamos al principio de esta presentación de datos del Primer momento, un considerable número de ítems (11 sobre 14 de los que componen esta dimensión), obtienen unos valores que se encuentran en la zona intermedia de la escala, es decir, lo que hemos denominado la zona insegura. Una posible interpretación de estos resultados es considerar que es de estas proposiciones o declaraciones de las que poseen menos información y criterio, ya que están más directamente relacionadas con las tareas inherentes al quehacer docente. Estos resultados, en cierta forma están de acuerdo con lo estudiado por Pérez y Gimeno (1992), al menos en dos aspectos: uno de ellos es el admitir que el conocimiento pedagógico y profesional va adquiriéndose a lo largo de un proceso largo, complejo y lleno de interacciones y otro en el sentido de la falta de conocimiento especializado en el terreno, fundamentalmente curricular, que manifiesta este profesorado debido a su reciente incorporación a su puesto de trabajo.

Segundo Momento: Junio 2001

No se aprecia ninguna variación significativa en los datos presentes en este momento, respecto de los datos del Primer momento.

Tercer Momento: Junio 2002

En este momento de la toma de datos, si consideramos variaciones significativas (0,5 unidades o más) solamente nos encontramos con un ítem en esa situación, el nº 43 (*Para enseñar –ciencias- es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas*) que pasa desde el primer momento al tercero de la inseguridad al desacuerdo.

No obstante esta situación, consideramos que existen una serie de ítems que sin tener variaciones tan significativas numéricamente, nos parece adecuado comentarlos, debido a las características que tenían las respuestas a esta categoría (11 ítems en la zona de inseguridad de los 14 que la componen). Nos referimos a los ítems y los valores que mostramos en la siguiente tabla:

Ítem/Momento	Primero	Segundo	Tercero
nº 1	3.33	3.11	3.56
nº 6	3.19	3.17	2.76
nº 25	3.89	4.11	4.24
nº 49	3.4	3.49	3.8

Es decir, pasan de la inseguridad al acuerdo, en la idea de que las actividades prácticas son necesarias para aprender correctamente los conceptos científicos. (nº1).

Se desplazan hacia el desacuerdo, en la concepción de que hacer problemas en clase es una alternativa a la explicación magistral (nº 6).

Aumenta su acuerdo sobre la necesidad del contacto con la realidad y el trabajo práctico como elementos imprescindibles para el aprendizaje científico. (nº 25).

Pasan de la inseguridad al acuerdo en la propuesta de que los alumnos/as trabajen en clase formando grupos.

CONCLUSIONES

En cuanto al grado de evolución de las ideas de los profesores, entendemos que la estrategia de formación propuesta, ha producido avances o cambios en las ideas de los asistentes en torno a los ámbitos de desarrollo profesional trabajados en el curso. En este sentido las ideas relacionadas con la aplicación en el aula de determinadas estrategias, como puede ser la realización de una puesta en común, la realización de trabajos prácticos, la salida a otros lugares fuera del aula, el trabajo en grupo, etc. han sido las que muestran un mayor grado de evolución. Aunque también se detectan algunos cambios en concepciones más relacionadas con la epistemología y las didácticas específicas.

En las conclusiones que elevaremos a continuación, se entenderá que los cambios producidos son en comparación con nuestro modelo de referencia – constructivista, alternativo o de investigación en la escuela- y que mientras no se indique lo contrario, se supondrá que los cambios son de acercamiento a dicho modelo.

Categoría Aprendizaje Científico

Lo más significativo de esta categoría, ya mencionado en la presentación de los datos es la evolución acerca del tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos/as, desde el punto de no considerarlas a comenzar a tenerlas presentes y en cuenta. En este mismo sentido aumenta su tendencia hacia el acuerdo con el hecho de que las ideas del alumnado debe ser el punto de partida del aprendizaje.

También se han producido cambios en algunas de las concepciones acerca de los requisitos para que se produzca aprendizaje. Aumenta el desacuerdo con la idea de que se produce aprendizaje cuando el profesor/a explica con claridad el alumno/a atiende, lo cual indica, al menos un cuestionamiento de lo que se ha denominado el pensamiento docente del "sentido común" (Gil 1991). Asimismo existe una cierta evolución en la consideración de que el aprendizaje científico está esencialmente ligado a los contenidos conceptuales, donde traspasan la frontera de la inseguridad al desacuerdo. Finalmente, apuntar que la misma evolución se produce, en la consideración de la respuesta de los alumnos/as a las cuestiones planteadas por el profesorado como una medida del aprendizaje científico.

Categoría Naturaleza de la Ciencia

En esta categoría los cambios son menos significativos, aspecto este que concuerda con nuestras hipótesis de partida. No obstante se han producido avances en las concepciones acerca del cuestionamiento de la objetividad de la metodología científica, la aplicación paso a paso del método científico y las características subjetivas y emocionales del pensamiento humano. Esto muestra una evolución desde posiciones más relacionadas con el positivismo lógico a posiciones más cercanas a una visión más constructivista y relativista.

Aunque no llegan al convencimiento, si evolucionan en admitir al menos como posible (inseguridad cuando antes era desacuerdo) que puedan existir investigaciones científicas que no conlleven experimentación.

Categoría Modelo Didáctico

En esta categoría, donde las concepciones quizás sean un reflejo de las posibles cosmovisiones de los sujetos sometidos a este estudio, consideramos que se producen tres cambios para nosotros altamente significativos. El primer cambio se refiere a la concepción acerca de la evaluación de los alumnos/as. En este caso, aún que permanezcan inseguros acerca de que la evaluación de los alumnos/as debe centrarse en medir el nivel que éstos han alcanzado, se aproximan bastante al desacuerdo con esta afirmación. Podemos pensar que consideran que hay más aspectos que considerar en el tema de la evaluación (materiales, profesor/a, actividades, etc.). También parece que se aproximan bastante al desacuerdo en que el libro de texto es un elemento indispensable para la enseñanza y por tanto existen otros materiales y actividades a desarrollar en el aula. Finalmente comienzan a cuestionarse que el trabajo en el aula debe centrarse en los contenidos del área.

Categoría Metodología del Profesor

Esta categoría pensamos que contiene ítems que encierran concepciones que se pueden considerar cruciales para el desarrollo profesional de este profesorado. En líneas generales, se han producido algunos avances, ya que hemos pasado de tener 11 ítems en la zona de inseguridad, a tener 8 en esa zona. Esto nos puede indicar que al menos ha existido acerca de una mayor definición de este profesorado sobre las concepciones constituyentes de esta categoría.

El cambio más significativo que se produce es en relación con el uso de una metodología transmisiva para facilitar el aprendizaje. Se muestran en desacuerdo con el uso de una metodología transmisiva.

Existen otros cambios menos significativos numéricamente, pero creemos que no por ello menos importantes. Nos referimos a que pasan de la inseguridad al

acuerdo, en la idea de que las actividades prácticas son necesarias para aprender correctamente los conceptos científicos. Se desplazan hacia el desacuerdo, en la concepción de que hacer problemas en clase es una alternativa a la explicación magistral. Aumenta su acuerdo sobre la necesidad del contacto con la realidad y el trabajo práctico como elementos imprescindibles para el aprendizaje científico y pasan de la inseguridad al acuerdo en la propuesta de que los alumnos/as trabajen en clase formando grupos.

Conclusión final

Aunque no podemos pensar que los cambios producidos son únicamente debidos a los cursos de formación realizados y objetos de esta investigación, sino que otros factores no contenidos en él (trabajo en el centro, otras actividades de formación, la propia maduración personal, el contacto con otros/as profesionales de la enseñanza, etc.), no es menos cierto que todos aquellos aspectos en los que se ha producido evolución han sido tratados en los cursos de formación, bien como contenidos del curso, bien hechos patente con la metodología utilizada en el mismo como se puede comprobar consultando los apartados correspondientes a esta cuestión en la presente memoria.

Somos conscientes de que se aprecian pocos cambios y que la mayoría de ellos se producen al final del segundo año, pero también somos conscientes de la lentitud con que se producen los cambios en el desarrollo profesional del profesorado .

ESTUDIO 4

INCORPORACIÓN AL PUESTO DE TRABAJO.

ESTUDIO 4

LA INCORPORACIÓN AL PUESTO DE TRABAJO DEL PROFESORADO NOVEL

Estudio 4.

Subproblemas:

4 A: ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

4 B: ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?

4 C: ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?

4 D: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

Los **instrumentos** utilizados para obtener los datos que nos aporten información sobre este problema son los siguientes:

Cuestionario de contexto (Anexo VII), Entrevistas (Anexo II), Grabaciones de vídeo de la mesa redonda de enero de 2001 (Anexo III) y Diario de la primera sesión de 30 de noviembre de 2000 Anexo IV).

Sistema de categorías

Categoría A: La Formación inicial

Categoría B: La fase de prácticas

Categoría C: Condiciones en el acceso al puesto de trabajo.

Categoría D: Relaciones en el centro de trabajo.

SUBPROBLEMA 4 A

¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

Presentación y Descripción de datos

En primer lugar presentaremos los datos relacionados con Licenciaturas y Especialidades del profesorado participante:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Titulación</u>										
Licenciaturas/ Doctorado	6/1	88/12	10/0	100/0	16/0	100/0	11/0	100/0	43/1	97.7/2.3
Especialidad										
Biología	7	100								
Física			3	30						
Química			7	70						
Filología Hispánica					15	93.75				
Filología Clásica					1	6.25				
Matemáticas							11	100		

En cuanto a las manifestaciones recogidas acerca de su Formación inicial y en relación con su formación puramente científica, algunos/as reconocen que la Universidad les ha formado de manera global:

En la entrevista a Luisa (127-131), se refiere:

Es que como yo estoy impartiendo biología, o sea que estamos, bueno vamos a ver, a parte de conocimiento, es que yo creo que la carrera, te da, más que los conocimientos, el desenvolvete por ejemplo, el buscar información, lo que es tener recursos.

Y añade (137-139)

Hombre en lo de los conocimientos si, en lo de cómo persona en la carrera no, bueno, a lo mejor con algún profesor...

En otro caso aunque reconoce dicha formación, consideran que el aprendizaje adquirido no ha sido suficiente y que as ahora cuando tienen que realizar lo que podríamos llamar la “transposición didáctica”, usando la terminología de varios autores franceses, es cuando realmente están aprendiendo. Así lo manifiesta Elena (241-247):

Pues no, pero vamos ninguna, ninguna. Yo estoy aprendiendo, la relación que tienen los aparatos, ahora, que estoy explicando, porque yo, todos estos temas los he dado, pero se te olvida, tu ya te quedas en las células, a lo mejor, no, y no eres capaz de salirte para fuera y englobarlo los cuatro. De verdad yo estoy aprendiendo ahora.

Asimismo en (252-268), plantea el debate entre la visión microscópica y la macroscópica y la visión compartimentada y aditiva de los conocimientos adquiridos en la Universidad, como dentro del paradigma de la concepción de los conocimientos como suma aditiva simple de los mismos.

Claro, y realmente pues llegaba a dominarlo todo y tenía todas las cosas muy clara, pero no llegaba al nivel de abstracción de salirte de... igual que ellos se quedan en los macroscópico y no llegan a los microscópicos, pues a mí creo que me pasaba lo mismo, yo tenía muy claro todos los ciclos de energía, para donde iba cada electrón cada protón, pero después no era capaz de salirme... bueno y todo esto para qué ¿no?. Y conectar el excretor, bueno ya, eso es, ni por asomo. Entonces claro, si yo lo estoy aprendiendo ahora, me parece muy ambicioso que ellos lo aprendan en tercero de E.S.O., pero vamos también, cuando yo di la digestión en E.G.B. tampoco llegué a entenderlo todo, pero porque sí se daba de una forma compartimentada, entonces allí es que..., no se yo si ahora, con mi intención de darlo todo englobado se conseguirá.

En otras ocasiones, hay quien manifiesta su total disconformidad con la enseñanza recibida en la Universidad, ya que a u juicio, no ha adquirido una visión global de la Ciencia ni tampoco una concepción de la Ciencia crítica y constructiva, subjetiva, en el sentido de construcción humana, etc. Como ejemplo de estas ideas, en la entrevista a Clara, (146-169)

Ninguna, sinceramente ninguna, o sea, mi formación universitaria, yo acabé despistada completamente y de concepciones de la ciencia es para nada, o sea a mí en Orgánica

me enseñaban a la teoría que me tenían que dar de Orgánica y a resolver ciertos problemas. Bueno, yo es que de la facultad, yo no sé que voy a hablar porque es que a la facultad le tengo mucha manía, o sea a mí la facultad de Química, la pasé y no quiero volver a ella, o sea, no me gusta para nada, parece un cortijo, esto no viene al cuento contarle pero a mí me parece un cortijo y realmente no, y yo he hablado con gente que sale de la facultad, tuve oportunidad de conocer a gente que quería dedicarse a esto y yo estoy muy lejos de saber mucho de ciencias y todo eso, pero hay gente que tiene una idea de la ciencia también, completamente deformada, por ejemplo, que es exacta, es exacta y que es exacta y hay gente con éxito en la facultad, por decirlo de alguna manera. Yo, realmente la facultad no me gusta, que voy a hacer, ni la forma de dar clase, ni lo que te enseñan, que pena la química cuántica con todo lo que tiene y... nada, yo aprendí a pasar exámenes, haciendo exámenes así yo aprobé la Química Cuántica.

También dentro de la misma entrevista, (174-176), llega a afirmar que en la Universidad únicamente se dedicó a aprobar exámenes y que si no es de esta manera no se puede avanzar.

Sí, sí, totalmente somos aprueba exámenes, hasta que no eres una aprueba exámenes no tiras para adelante.

Hay otras manifestaciones en las que se reconoce la Formación Universitaria como válida a nivel de conocimientos científicos, matizan que esa formación no les sirve para su desarrollo profesional como docentes de una manera concreta, como se manifiesta en (116-129) extraídas de la entrevista a María:

Ninguno, ninguno, así ninguno, vamos a ver, para que me sirve a mí lo que he aprendido en la universidad con lo que estoy haciendo en clase, pues para tener una idea general de la biología, porque si tuviera que enseñar matemáticas, pues enseñaría matemáticas y no lo he estudiado en la facultad, que yo creo que para lo único que nos sirve lo que nosotros hemos estudiado en la facultad es para tener una idea global, hombre, te facilita el poder explicarle cosas a los chiquillos, te facilita el poder relacionar tú con no sé ... a lo mejor me es más fácil ponerle ejemplos o buscar estrategias dentro de la biología porque lo domino más que si fuera en matemáticas, pero si tuviera que hacerlo en otra cosa, pues genial.

El mismo aspecto se manifiesta en el siguiente fragmento de la entrevista a Manuel, (117-121):

que eso no me pasa. Es lógico, que lo que sí me ha dado son los conocimientos de lengua, pero lo que es por ejemplo yo creo que pedagogía, psicología que creo que es muy importante, muy poco, nada absolutamente, pero nada nada.

En este momento podríamos empezar a incluir aquellas afirmaciones que relacionan su formación Universitaria con la tarea que se tiene que desarrollar en el aula. En el fragmento anterior se hace mención a las asignaturas de pedagogía y psicología y en otros se hace referencia a la didáctica como elemento necesario para la consecución de un perfil profesional ideal (definido en otro momento). En ese sentido en la entrevista a Juan se recoge, (89-102):

Hombre, como entiendo la pregunta, si saliendo de la universidad estoy preparado para conseguir ese profesor ideal, no, pues la verdad es que no, no hay una asignatura didáctica en la facultad que te encamine a explicar a otros conceptos de la física y química. Yo desde el día en que salí, no hago más que repetirme eso, yo no sé transmitir en muchas ocasiones lo que quisiera, y como imagino que me pasaba a mí, a veces en el instituto, que yo me hacía un acto de fe, pues casi pasa lo mismo, entonces en ese sentido, muchos de los Licenciados que salimos, yo creo que no sabemos comunicarnos a los chavales, en mi caso desde luego me queda mucho camino que recorrer.

La misma idea la manifiesta Pilar en la entrevista realizada, (75-78)

A nada, bueno decir nada es decir muy poco, es que yo pienso que la carrera no está orientada a lo que estamos haciendo la mayoría de nosotros ahora, debería haber algo de didáctica por ahí en medio y...

Hay otra serie de manifestaciones en las que reconocen directamente que la relación entre sus estudios universitarios y la tarea docente es muy escasa o directamente ninguna. Como ejemplo de esto último, tenemos las siguientes unidades de información:

En la entrevista a Manuel, (111-114), nos encontramos:

¿qué me ha aportado la Universidad?., Yo creo que como profesor, lo que es la enseñanza ahora mismo, pues muy poquito, o sea, lo que es entrar en clase y dar una clase, yo creo que muy poco, yo estaba

En el mismo sentido se manifiesta Clara; (692-700)

por ejemplo que siempre me he querido dedicar a esto, de verdad, yo entré en la facultad y decía, yo o me meto en un instituto o investigo, y que voy a investigar, y esto me encanta, o sea que, y a mí me hubiese gustado formarme antes y seguro que habría estado más motivada en la facultad, yo creo que sí, que hay que tirar para adelante y ver como arreglamos esto, porque alguna formación tenemos que tener, porque somos complemente autodidactas,...

En la entrevista a Elena la respuesta es contundente, (233):

Ninguna (relación entre lo que quiere conseguir y su formación universitaria)

Como complemento a todo lo expuesto anteriormente, en el sentido de la Formación Inicial, hay algunas referencias al CAP como parte de esa Formación Inicial

Así Carlos, (524-532), declara, :

Exactamente, a eso me refería también dentro de que hay aspirantes a esto, o sea pues conocer distintas formas de enseñar matemáticas, es que en este momento tampoco conoces más. Yo conocí un poco en el CAP, si tuve suerte porque lo hice en el IES AAAAA y no sé lo que era la parte didáctica de las matemáticas para ser especialista, era todo muy interesante

porque era todo muy estructural , pero claro esa fue a la que yo fui dos semanas o tres y....

Y añade, (537-546):

Si, pero me ayudó a conocerlo simplemente, porque fue un período tan corto y no pasaban de ser tres o cuatro actividades completas, tampoco hicimos más entonces al final se te queda en poco y lo que salvo que necesites así de una actividad concreta no te salva todo eso, lo difícil es ver todo el conjunto, saber la programación de... pues veo todo lo que es de álgebra y verlo en conjunto con todas las actividades, no solo de este tipo, ¿sabes lo que te quiero decir?

También en la entrevista a Clara, se manifiesta; (596-599)

Mucho, claro, si, ¿cuándo yo llegué aquí? sí, bastante. Y gracias a que había dado un poquito, que hice el curso de profundización (se refiere a un curso que se realizó como experiencia piloto desde el ICE de la Universidad de Sevilla con algunos/as alumnos/as del CAP) y había estado en el instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y

También existen una alusiones al CAP, en el sentido de su inutilidad o de su utilidad, fundamentalmente dependiendo del Centro donde se ha desarrollado, en el diario de la Primera sesión. Así nos encontramos con comentarios acerca de su inutilidad (110-114, 125):

Otra compañera dice que hizo el CAP en el 87 y que estaba deseando tener un curso como éste. Una compañera de matemáticas que hizo el CAP el año pasado dice que no le sirvió de nada; estuvo 6 horas mandando a callar.

el CAP no sirve;

En otro caso, en cambio, de acuerdo con el IES donde realizó las prácticas si considera en algo este curso del CAP (197 y 198)

Le gustó el CAP porque lo dio en el M. M.(nombre del IES donde realizó las prácticas del CAP) en un curso de bachillerato internacional

Comentario y discusión

Aunque con matices, de las unidades de información presentadas, se puede deducir que la Formación Inicial, entendida en su sentido amplio, es decir, la relacionada con la Formación Universitaria del Profesorado de Secundaria, no es la adecuada para el desarrollo de la profesión docente. Esta opinión está refrendada por la literatura y las investigaciones realizadas al respecto. Como indica Imbernón (1994) existe un fuerte contraste entre la concepción teorico-práctica formada del aprendizaje, por el profesorado novel, y la realidad práctica (en palabras de Veemann, 1984 en Imbernón, 1994, un "shok de realidad"). El debate sobre la inclusión o no de materias relacionadas con las Didácticas de las diversas materias es un debate abierto y sujeto a complicadas relaciones, no sólo de índole curricular, sino también de tipo social, económico y académico.

Las referencias al curso del CAP no son muy numerosas. Una de las razones es que no se hacía ninguna pregunta concreta respecto a ella en las entrevistas. No

obstante, las intervenciones que hay, no hacen sino realzar el debate planteado acerca de la necesidad de una Formación Inicial específica para los/las licenciados/as universitarios que piensan dedicarse a la docencia. A destacar la intervención de Clara, la única del grupo de noveles que participó en la experiencia de un curso de profundización en las Didácticas Específicas, realizado después del curso del CAP con alumnos de éste, en el sentido de su utilidad de cara a su formación. Ese curso, como se expone en los antecedentes de este Proyecto de Investigación fue uno de los puntos de partida del mismo (Luna, Martín, Montero y Solís, Coordinadores , 2000)

SUBPROBLEMA 4 B

¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?

Presentación y Descripción de datos

La fase de prácticas es un requerimiento legal para los funcionarios que superan el examen de las oposiciones, ya que para ser nombrado funcionario de carrera, tienen un periodo (un curso escolar) que se encuentran lo que se denomina "en prácticas". Para la orientación y la supervisión de dichas prácticas se nombra a un inspector/a o en su defecto, la propia inspección que es el estamento encargado de dicha supervisión, nombra a un profesor/a que se supone tienen una experiencia y profesionalidad contrastada. Dichos profesores, sin reducción horaria alguna, deben orientar, visitar y supervisar el trabajo de los profesores/as recién incorporados, que culmina con la presentación por parte de estos último de una memoria o informe. Este proceso, no tiene una valoración igualitaria en las informaciones que poseemos. Algunas de las manifestaciones recogidas, valoran positivamente dicha fase de prácticas, por la relación con el tutor o tutora que se las supervisa. Así en la entrevista a Juan, (366-381), se recoge:

Bueno, la fase de prácticas, estoy contento porque la tutora que me ha tocado ha sido una persona bastante, es flexible, ha aclarado bastante que las cosas de prácticas pues no es todo lo buena que debiera, ciertamente, he hecho realizar un trabajo y de presentarlo no es tan..., verás, que muchas de las cosas que se plantean en el trabajo son cosas que tú has estudiado en la evaluación, en las oposiciones, y que no son a lo mejor tan útiles, como que el profesor te vieran a lo mejor, lo que hizo ella ¿no?, que tenía que vernos en clase, pues quizás yo creo que hubiera sido mucho más atractivo, que llevara un seguimiento, más asistencia a clase, para corregirte las cosas, para darte sugerencias y quizás después pues unas líneas en las memorias, quitando un poco de hierro al asunto.

En el mismo sentido se manifiesta Manuel, del que se recogen los siguientes fragmentos, (123-135):

Si, me está siendo útil porque también he tenido la gran suerte, he sido el hombre de Suerte, de que mi inspector se está preocupando mucho y me está ayudando a realizar programaciones coherentes y no utópicas, esta me está ayudando muchísimo, y luego también porque me está ayudando mucho, porque mi inspector el que se me ha asignado a mi, en clase me hace comentarios de lo que yo he mejorado en plan positivo y además se ha tornado la molestia de escribirmelos, me parece una persona enorme en ese

En algún caso se hace mención al porqué se considera positiva dicha fase como específica Juan en otro momento de la misma entrevista, (386-395)

Pues la verdad es que no, con sinceridad no, porque, como te he dicho antes, el hecho de elaborar un trabajo, quizás bueno en el modo de enfocar el trabajo y tu irte dando cuenta de cómo estás actuando para corregir tus errores, en ese sentido sí, si no tienes examen de prácticas te puedes dejar llevar, ¿no?, lo que pasa es que influye mucho lo de la actitud del profesor, el que se sienta un poco preocupado, en ese sentido el hecho de parar, para elaborar el trabajo y reflexionar, sí.

Dentro de este apartado de valoraciones de dicha fase, también existe la percepción negativa y de pérdida de tiempo, también relacionada con la actuación del citado tutor/a de prácticas y con lo que dicho trabajo ha aportado. Así Clara manifiesta, (645-647)

Sinceramente no, lo veo negativo, que tengo que entregar una memoria y que me va a liar mucho, sinceramente no. No, de verdad, yo me mosqueo, a mí no me ha dado nada, absolutamente nada, no sé si a lo mejor otro tutor, se está reuniendo con sus alumnos, pero yo para nada, a mí no me ha dado nada.

También aparece la postura de considerar este proceso como un trámite que hay que pasar para poder consolidar el estatus de profesor/a. En este sentido aparecen las siguientes manifestaciones de Luisa, (501-508)

Que hay que aprobarla como sea. Hombre, yo pienso que hay un trámite, que está estipulado así y que hay que hacerlo, no creo que sea, yo que sé, muy útil que te valoren por un documento que presentas y por una clase a la que vienen a verte, yo creo que es quizás lo que más y tampoco es el informe que hagan de ti, eso es lo que puede ser más interesante para la persona que decide y tampoco.

Y a continuación añade, en relación con el posible trabajo que le puede estar suponiendo la visita del tutor/a y la elaboración de la memoria o informe (513-520):

No, no me está suponiendo nada, porque la clase que vinieron a verme yo la tuve igual de preparada que las demás, la programación la tengo que hacer, pero tampoco me parece que sea muy complicado lo que me han pedido, y ya está vamos, yo sería la misma si hago las clases de prácticas, que si no las hago, no sé que beneficio puede tener, yo creo que la gente en general.

Independientemente de la valoración acerca de cómo se va desarrollando personalmente este trabajo, si que en todas las entrevistas anteriores se hacen propuestas de mejora o de cambio en la fase de prácticas.

Hay quien propone alargarla, para que la observación fuese más continuada en el tiempo, en previsión de posibles cambios de centro y por tanto de situación. Propone un seguimiento más continuado y dilatado en el tiempo. Esta manifestación se recoge en la entrevista a Juan (400-413)

Pues quizás, a lo mejor la alargaría, en el sentido que dije antes, para que la observación fuese más larga, para que realmente en un año, mi experiencia es muy positiva aquí, a lo mejor el año que viene estoy en otro centro, me encuentro con

problemas de disciplina, de compañerismo y tal, y eso me hace distorsionar, o sea que lo que he aprendido aquí, a lo mejor no me sirve allí, y quizás a lo mejor esto se extiende, pues fuese también me angustio, bueno en el sentido de que a lo mejor el año que viene me doy cuenta de que no quiero ser profesor o me agobio por lo que sea y me queme, entonces el seguimiento ese de la fase de prácticas, más largo, pues creo que sería más útil en ese sentido.

También en la línea de conservarla, pero con condiciones en su desarrollo, Manuel, en concreto, indica que se deberían promover y facilitar el acceso a cursos de formación, sobre aquellos aspectos de la función docente de los que se consideran deficitarios por su Formación Inicial. (148-157)

Yo más que eliminarla, de alguna manera, añadiría, y añadiría una cosa, que es que en la fase de prácticas al menos los tres primeros meses que estamos todavía empezando, no estaría mal que la parte de delegación nos facilitasen de alguna manera algún tipo de acciones formativas de recursos, no tanto de lengua, matemáticas o de física, sino de como es la psicología de los niños, cómo piensan los niños, como los podemos tratar, ya sé que eso es difícil de montar, porque claro yo tampoco se bien como.

Partiendo de la misma línea de participar en actividades de formación ante la falta de formación que proporciona el trabajo realizado, Clara aborda otra cuestión y es la relacionada con el perfil del tutor/a de las prácticas (662-683), aboga por una persona que esté en el propio instituto, accesible y cercana y a la que realmente se le pueda preguntar cuando sea oportuno y necesario. :

Sí, teóricamente te tendrías que meter en un curso de formación, todos los que te propongan y no sé cuanto y yo me meto porque yo quiero y me interesa, pero ¿cómo se tiene que plantear?, pues a mí me parece que el tutor debe estar en tu instituto, o sea que alguien de tu instituto si acaso fuese tu tutor porque a él si que lo tienes a mano para preguntarle lo que sea, por ejemplo si quieres alguna sugerencia, pero, no sé de alguna forma formarte, que lo único que te exigen es una memoria, pero a mí no me forma, la fase de prácticas a mí no me forma para nada, yo creo que para lo único que sirve la fase de prácticas en cierto modo es por si ves a alguien que hace algo atroz en la clase, pues lo quitan del medio y no le aprueban la fase de prácticas, porque otro sentido no, yo no lo veo, sinceramente, podía ser muy positivo si se organizara una fase de prácticas de verdad, en plan a lo mejor curso que estamos haciendo en el CEP, pero como formación, pero a mí no me dan ninguna formación.

En la misma línea se pronuncia Manuel, que propone sustituir la figura del inspector por un profesor del propio centro, (164-172)

quitar, que la fase de practicas más que llevarla un inspector yo creo que la debería de llevar un profesor del propio centro, un funcionario del centro ya, bien sea el Jefe de departamento o Un compañero tuyo funcionario, que los hay, ¿por que'?, pues porque es el que está contigo, el inspector viene un día y se va y además el pobre tiene ya bastantes cosas que hacer como para molestarse y suspenderte la fase de practicas, tampoco quiere, sino que, yo,

Finalmente dentro de esta idea aparece una posición intermedia, de Luisa, en la que, aparte de indicar nuevamente la inutilidad del trabajo realizado en la fase de prácticas, propone que el tutor sea alguien como las personas que han estado llevando el curso de Formación en el Centro de Profesorado, (542-553):

prácticas te fuera... entiendes, que si la fase de prácticas es como aprendizaje, te podrían ayudar mucho, pero para eso tienes que tener un tutor, como a lo mejor estás tú o estáis vosotros, entonces sí, en este año si estás aprendiendo y eso es una fase de aprendizaje, pero fase de prácticas para decir funcionario de carrera o no, es que yo a eso no le veo ningún sentido, en la fase de prácticas no aprendemos nada, porque venga una persona a verte y tengas que presentar un informe de una programación, ¿ya sabes más, con eso has aprendido?, con eso no has aprendido nada, la clase...

Finalmente podríamos presentar una serie de unidades de información relacionadas con la Formación en general, pero dentro de los primeros años de ejercicio.

La mayoría de las referencias están relacionadas con los problemas que se les pueden plantear en el ejercicio de la función docente y la falta de preparación. De la entrevista a Manuel, (174-190), se recoge el siguiente fragmento:

eso, tampoco lo he pensado mucho, pero un poquito si de cursos así, no sé si obligatorios porque eso está mal decirlo o suena mal, pero decir, oye pues de octubre a diciembre hemos pensado, por parte de la inspección, pues hacer... pues el mes de octubre dedicado a psicología, en noviembre a pedagogía y en diciembre las programaciones, porque vamos, no se, de la teoría que estoy dando oposición a la práctica de lo que es una programación pues va todo el mundo, a mi me cayó el tema de la programación justamente, yo puse mucha teoría pero ahora tengo que hacerla y me veo que pues que me ha costado, pero si hubiese tenido un curso que me lo indicaran, pues yo creo que eso no estarla mal, y si se ve que es fácil pues no se, tampoco hace falta venir aquí a hacerlo, a Delegación donde sea y supongo que dinero no sé si hay pero no se si vale o no, esto es lo que hay. -

Asimismo en el diario de la primera sesión (85-90)

Cuando se deciden a intervenir empiezan a salir aspectos referidos a: falta de experiencia, sorpresa con los alumnos, necesidad de aprender metodología y técnicas, desánimo, la realidad les ha hecho ver que no saben nada, falta de motivación de los alumnos, la disciplina y diversidad en el aula.

Y también, (195-196)

:

Un compañero de Lengua interviene para manifestar sus deficiencias en aspectos didácticos.

Comentario y discusión

En relación con la fase de prácticas, podemos considerar el primer año de trabajo, año de prácticas, como un año de transición entre la Formación Inicial y la Formación Permanente. En este sentido, vuelven a aparecer las mismas necesidades formativas ya planteadas en la Formación Inicial (Universidad y CAP), pero matizadas

con un conocimiento del sistema que permite proponer cuestiones plausibles y necesarias. La idea del profesor tutor, mentor o “coach” (Marcelo, 1994) se contemplaba en las bases teóricas de nuestro proyecto de investigación, como una figura importante. En la información aparecida, se barajan las dos posibilidades que allí se mencionaban: la centrada en la escuela (profesor tutor del propio centro) y la que se basa en un profesor mentor externo. Las ventajas encontradas a la fase de prácticas están relacionadas con este aspecto y también con la posibilidad de realizar un proceso de reflexión sobre la propia práctica. (Porlán y Rivero, 1998)

SUBPROBLEMA 4 C

¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?

Presentación y Descripción de datos

En este problema presentaremos datos en relación con condiciones generales de trabajo (horarios, asignaturas, carga lectiva, reparto de tareas, etc).

A) En primer lugar presentaremos algunos datos extraídos del cuestionario de contexto, que en modo de tablas nos van a proporcionar una primera aproximación a las condiciones de trabajo del profesorado objeto de este estudio.

1.- Carga lectiva, relacionada con varios aspectos:

1.1.Relación cursos impartidos en ESO con cursos impartidos en Bachillerato:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Carga lectiva</u> (Niveles)										
Sólo en ESO	5	71.5	7	70	13	81	10	90.9	35	79.5
Sólo en bachillerato	0		0		0		0		0	
ESO (predominante) y Bachillerato	2	28.5	2	20	3	19	1	9.1	9	18.2
Bachillerato (predominante) y ESO	0		1	10	0		0		1	2.3

Esta información habría que contrastarla con la relación de los centros que tienen solamente ESO o bien tienen ESO y Bachillerato:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Tipos de Centros</u>										
IES solo con ESO	4	57	2	20	7	43.75	1	9.1	14	31.8
IES con ESO y Bachillerato	3	43	8	80	9	56.25	10	90.9	30	68.2

Como se puede observar, la proporción entre los centros que solamente imparten ESO y aquellos que imparten ESO y Bachillerato es de 1/3 con sólo ESO y 2/3 con ESO y Bachillerato. Como se puede comprobar no están correlacionados

ambos datos, es decir, aún existiendo bachillerato en las 2 terceras partes de los centros de destino de este profesorado, solamente un 20% imparte algo de bachillerato. Una consecuencia de esta situación es que la mayoría de este profesorado ostentan una tutoría de E.S.O.

1.2. Número de grupos:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Carga lectiva (Número de grupos)										
Con 3	1	14.5	0		0		0		1	2.3
Con 4	0		1	10	2	12.5	0		3	6.9
Con 5	2	28.5	3	30	0		0		5	11.3
Con 6	2	28.5	4	40	8	50	9	81.8	23	52.2
Con 7	2	28.5	2	20	5	31.25	2	18.2	11	25
Con 8	0		0		1	6.25	0		1	2.3

El 79,5 del profesorado objeto de este estudio tiene 6 o más grupos.

1.3. Diversidad de asignaturas:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Carga lectiva (Diversidad de asignaturas)¹										
Con más de 5 asignaturas distintas	0		0		1	6.25	0		1	2.3
Con 5	2	28.5	2	20	2	12.5	0		6	13.6
Con 4	2	28.5	4	40	5	31.25	2	18.2	13	29.6
Con 3	3	43	2	20	5	31.25	6	54.6	16	36.3
Con 2	0		2	20	3	18.75	3	27.2	8	18.2

Como resumen podríamos indicar que aproximadamente el 45 % imparten 4 o más asignaturas distintas y por el contrario el 18 % imparten solamente dos niveles. A modo de ejemplo:

Un profesor tiene 7 grupos de 3º de ESO de Física y Química y una alternativa a la Religión. Una profesora de Lengua, tiene 4 3º de ESO y 1 Refuerzo de lengua. Un profesor de Matemáticas tiene 4 4º de ESO, 1 3º de ESO y un refuerzo de matemáticas. Una profesora de Matemáticas, tiene solamente informáticas de 3º y 4º de ESO. Una profesora de Biología/Geología se vio inmersa en un proyecto de socialización de alumnos de Primer ciclo de ESO con graves problemas de conducta.

1.4. Impartición de asignaturas de su ámbito o afines:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Carga lectiva</u> (Asignaturas de su ámbito / Afines)										
Solamente de su ámbito	2	28.5	4	40	12	75	8	72.7	26	59.1
Su ámbito y menos del 50% de afines	1	24.2	6	60	4	25	1	9.1	12	27.3
Al 50 %	1	14.2	0		0		1	9.1	2	4.5
Más afines que de su ámbito	3	43.1	0		0		1	9.1	4	9.1

Resumiendo: en Biología-Geología de 7 profesores / as, el 72 % imparten afines y el 28% su asignatura. En Física y Química de 10, el 60 % imparten afines y el 40% su asignatura. En Lengua de 16, el 25 % imparten afines y 75% su asignatura y en Matemáticas de 11, el 27 % imparten afines y 73% su asignatura. Como se puede comprobar el número de profesores / as que imparten asignaturas afines es mayor en las áreas de Biología – Geología y en Física y Química.

2.- Horarios:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Horarios</u>										
Sin huecos	3	43.1	4	40	5	31.25	8	72.7	20	45.5
Con 1 hueco	2	28.5	3	30	8	50	3	27.3	16	36.3
Con 2 huecos	1	14.2	1	10	2	12.5	0		4	9.1
Con más de 2 huecos	1	14.2	2	20	1	6.25	0		4	9.1
Nº de horas lectivas/ Guardias										
De 15 a 17 horas/1- 2 guardias	1	14.2	5	50	5	31.25	6	24.5	17	39.6
18 horas / 1-3 guardias	4	57.3	4	40	8	50	3	27.3	19	43.2
19 horas /0-3 guardias	2	28.5	1	10	3	18.75	2	18.2	8	18.2

Como casos significativos podemos citar: 1 profesor/a que tiene hasta 4 horas de guardia, 3 con 3 guardias. En el caso de Lengua, hay dos profesores / as, uno con 5 y otro con 7 y 15 horas de clase. Con 19 horas y una guardia, dos casos y con 19 horas y 3 guardias, un caso. En relación con los huecos 41 de los asistentes tienen entre 0 y 2 huecos, lo que supone 90.9 % del total.

3. Departamentos.

3.1. Características de los Departamentos:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Características del Departamento (Nº de componentes)</u>										
Más de 6	0		0		1	6.25	5	45.6	6	13.6
6	1	14.2	1	10	2	12.5	3	27.2	7	15.9
5	3	43.5	2	20	5	31.25	3	27.2	13	29.6
4	2	28.5	3	30	50		0		8	29.6
3	1	14.2	1	10			0		2	4.5
2	0		1	10			0		1	2.3
Unipersonales	0		2	20	0		0		2	4.5

El número de Profesores/as que se encuentran en Departamentos unipersonales es bastante pequeño para tenerlo en cuenta a la hora de analizar el número o periodicidad de las reuniones de seminario.

3.2. Periodicidad de las reuniones:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Características del Departamento (Periodicidad reuniones)										
Semanales/Quincenales	4	57.4	9	90	10	62.5	8	72.7	31	70.4
Sin periodicidad	1	14.2			2	1.5	3	27.3	6	13.6
Inexistentes	1	14.2							1	2.3
Ns/Nc	1	14.2			4	25			5	11.4
Departamentos unipersonales			1	10					1	2.3

3.3. Clima de las reuniones y temas tratados:

En relación con el clima del Departamento, 18 (el 42%) no responde a esta pregunta. 22 dicen que el clima es bueno y 2 dicen que no es apropiado.

En cuanto a los temas tratados en las reuniones la mayoría, casi por unanimidad, responden que temas organizativos y/o informativos.

4. Nivel de satisfacción en el trabajo.

4.1. A nivel general(haciendo una media de 44 profesores/as y los 234 grupos a los que atienden:

Nivel Bajo- Medio: $152/234 = 66\%$ (las dos terceras partes)

Nivel Medio-Alto: $79/234 = 33'5\%$ (una tercera parte)

Ns/Nc: $3/234 = 0'5\%$

4.2. En relación con los grupos a los que le dan clase cada profesor/a

Áreas	BG		FQ		LEN		MAT	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%
<u>Nivel de satisfacción con sus grupos)</u>								
Medio-bajo	5	71	7	70	9	60	4	36
Medio-alto	2	29	3	30	6	40	7	64

B) Datos extraídos de otros instrumentos de los utilizados en el Estudio – 1, como son las entrevistas, el diario de la primera sesión y la mesa redonda. La presentación de estos datos será similar a la utilizada en los Subproblemas 4 A y 4 B, es decir mediante las Unidades de información extraídas.

Todas las unidades de información en este apartado que se refieren al reparto de las tareas en los centros docentes de educación Secundaria plantean la misma situación, es decir, los horarios, grupos, etc se distribuyen de acuerdo con el criterio de la antigüedad y de estar en el Centro en el momento del reparto. Las unidades de información, con matices, son prácticamente coincidentes:

Entrevista a María, (480-482):

No, pero no ya solamente con el horario, sino también con el grupo que me ha tocado, la gente que lleva más años se quedan con los mejores.

En la misma entrevista se añade, (487-490):

No, estaba el horario hecho y todo distribuido, es más, incluso una profesora del departamento, me dijo, mira perdona un segundo, pero yo pensaba que como tú eras especialista tú tenías que hacer tercero.

Relacionado con la misma idea, Elena, indica (683-687):

Bueno, pues la verdad es que fue un poco brusco, es que yo me incorporé tarde, porque me habían destinado a otro centro, entonces me perdí el primer claustro, entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento

Finalmente, dentro de la entrevista a Pilar, (383-401):

Los horarios estaban hechos ya, entonces, yo ahí no, bueno, no me pareció bien que estuvieran hechos, pero lo veo lógico, porque cuando yo entré en el centro, en la fecha en la que yo entré, tenían que estar hechos los horarios, entonces a mí me dijeron, éste es tu horario, y ya está simplemente, entonces a mí me hubiera gustado participar en los horarios, pero quizás la culpa fue mía, quizás por novata, a mí es que me dieron este centro de manera provisional y debería haberme ido a los claustros y a todo, antes de que me dijeran bueno, pues ahí es donde vas a estar este año seguro y yo no fui porque me dijeron en Delegación, que no tenía por qué ir, que ya cuando me dijeran definitivamente que iba a estar ese año ahí, pues entonces y entonces claro, cuando yo llegué al centro ya estaba todo hecho. Quizás fue culpa mía también, porque allí hubo personas que sí

que se fueron al centro antes de, y sí que participaron en los horarios.

Presentamos a continuación las unidades de información relacionadas con la Información, en general, proporcionada por el equipo directivo fundamentalmente, respecto al funcionamiento del Centro, las guardias, las tutorías, etc.

Como en otros aspectos, lo declarado por los distintos profesores/as, está mediatizado por el centro donde se encuentra destinado y con sus propias visiones y/o necesidades. Podemos considerar que existen manifestaciones que consideran que la información recibida fue suficiente y positiva.

En la entrevista a Juan, (320-329), se valora positivamente el hecho de que al ser un centro de nueva creación donde el equipo directivo no tenía mucha experiencia y solicitaba ayuda y trabajo en común.

Claro es que esa situación es muy peculiar, como te he comentado, porque el instituto es nuevo, la directiva es nueva, es decir que ellos no tienen experiencia como equipo directivo de un centro de Secundaria, con lo cual, su actitud verdaderamente me agradó desde el primer momento, porque se veía gente que necesitaba ayuda, gente que se veía implicada, y la verdad que la información, teniendo en cuenta sus limitaciones, estupenda, bastante positiva, no tengo ninguna queja.

El mismo Juan, (336-352), comenta que no existían distancias entre el equipo directivo y el resto del profesorado.

Es que te iba a decir, quitarle el contexto del centro, que eso sí también nos lo comentaban, por ejemplo tenemos alumnos que se han ido de temporero con los padres y han faltado una temporada, eso no es información particular sobre algunos alumnos ¿no?, esos que son conflictivos, los que tienen problemas, a los que hay que tener presente ese problema a la hora de evaluarlos, porque se les echa una mano o lo que sea. Pues eso que le expliquen bien la orientación del centro, que toquen un poco las pieles sensibles del profesorado, en el sentido de que a alguna gente les puede resultar esto bastante molesto ¿no?, porque siempre está la directiva y los profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo cual eso me ha parecido estupendo desde el principio, en el sentido de que en la educación, se inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la

Pilar, también manifiesta (355-364), que la información proporcionada por el equipo directivo fue bastante adecuada y positiva.

A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides.

Y añade, (459-464):

De todas maneras, cuando yo llegué al centro, en la reunión esta que tuvimos, sí que nos dieron información de las actuaciones de

reuniones con padres... sí que nos dieron información de todo esto, al principio, creo recordar, además nos la dieron por escrito, además de comentarlo allí.

Hay otro grupo de informaciones, en los que la apreciación del profesorado es un tanto relativa, ni positiva ni negativa. En algunos aspectos la consideran suficiente y en otros no. Así Carlos, (409-416), manifiesta:

Tampoco me acuerdo, yo tengo muy mala memoria... Pero mi horario, me presentaron también al Director, el Jefe de Estudios, después del primer claustro adiviné quien era, pero poco más, enseguida me presentaron a una profesora de mi departamento, para que me enseñara el centro, la verdad es que estaban muy liados. Y luego la información que se le daba a todos los profesores en el claustro y ya está.

No obstante plantea la necesidad de algo de orientación, de conocimiento de la mecánica de los centros, y manifiesta su interés a base de preguntas, (428-442):

No sé, un poco orientarte. Piensa que nosotros llegamos allí, bueno, yo llegué allí y yo no tenía experiencia dentro de educación, o sea 19 días en un instituto, que además tenía unas características muy especiales y bueno como si nada. Entonces llegas allí y la verdad es que hay muchas cosas que no las haces, no porque no quieras sino que las desconoces totalmente, no sé, decían ¿y por qué no os habéis presentado al consejo escolar?, pues yo que sé si me puedo presentar al consejo escolar, yo pienso que soy novata y que si todavía no estoy dentro. Y así una con otra, al principio estaba muy, muy... Yo decía, pero bueno, que alguien me diga, si alguien me dice que tengo que hacer mejor...Yo me acuerdo que preguntaba mucho,

Al final reconoce que es necesario abrirse el hueco y que cuando pasa el tiempo, en el segundo trimestre, ya se sabe más o menos como funciona y a quien dirigirse, (445-456)

Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha. Entonces cuando llega el segundo trimestre, es cuando más o menos ya sabes donde ir, a quien acudir. Había cosas que yo no sabía donde acudir. Pero ya no solamente en lo de pedir cosas, sino en general. Yo me imaginaba lo que tenía que hacer en una guardia, nadie me dijo qué tenía que hacer. Después del primer claustro que se tocó la primera guardia, pues ya tenía un poco de más idea.

En otro documento, el correspondiente a la entrevista a Luisa, se recogen manifestaciones parecidas y hace referencia a la Jefa de estudios como la persona que la orientó algo en sus primeros pasos en el centro, (389-391):

Pues, aquí está el departamento, tú estarás en la sección, aquí son tantas personas, lo que necesites y lo que quieras y ya está.

Más adelante añade; (397-404)

No, bueno a mí Juana (nombre supuesto) me dijo eso que, daría la biología y que luego diera informática, que me agobié mucho porque no habían profesores de informática y luego me hicieron

el horario y me hicieron la alternativa, pero bueno también Juana (**nombre supuesto**) me comentó que este centro desaparecía el año siguiente, yo creo que no se me ha ocultado nada, o no he necesitado yo saber nada más de lo que se me ha dicho.

(455-457):

Hombre es que eso sí que me lo dieron a mí, pero luego, después, en el primer claustro, si que nos orientaron como funcionaba todo, pero el primer día.

y (485-489):

Sí, eso nos lo dio Juana (**nombre supuesto**), sí, y nos dio material para que trabajásemos las tutorías. Yo no había sido tutora, vamos, no había trabajado nunca, pero bueno, te da la documentación y el régimen de organización del centro, te lo da todo.

También, recogemos de las manifestaciones de Manuel, (540-547)

Ninguna, ni siquiera los buenos días, y recuerdo que los profesores que entramos ya nos conocimos en delegación, cuando fuimos a ver las listas y quedamos todos juntos en ir a las diez a presentarnos lo que íbamos destinados allí a la directiva y los seis nos quedamos muy sorprendidos de que no nos dieron ni los buenos días, porque no sé, me sonó un poco peculiar, porque somos profesores de Diputación y de la Junta,

La misma entrevista aporta una serie de manifestaciones extensas respecto a esta categoría:

(4-7):

entrada fue bastante mala, información muy poquita, vamos yo a la directora no la conocí hasta mes y medio, yo fui... iba a presentarme, lo que nunca me podía atender que tampoco digo... no, no fue muy

(61-80):

Pues, yo voy a responder pensando en lo que yo eché a faltar, cuando... que información echarla en falta. Primero, horarios, que nos dejen o que nos informen sobre las posibilidades de nuestros horarios, porque de esto nos hemos enterado a posteriori, que tenemos posibilidad de escoger un perfil de horario, segundo, del alumnado del centro, cómo es el alumnado de allí, los profesores que dan tercero de E.S.O., es fundamental que les den una información, porque, bueno, es que allí es no hacen de profesor hacen de otras cosas, horario, alumnados, como funciona el claustro, como funciona el A.P.A., como funciona el consejo escolar, que todo eso estaba creado ya en septiembre, cómo funcionan los departamentos, cómo funcionan las guardias, nuestro centro es peculiar en las guardias, tiene un funcionamiento muy peculiar, como funcionan cuestiones relativas a la tutoría administrativa, tenemos que rellenar a principio de curso conjunto de papeles que la verdad, hemos tenido... yo he tenido que preguntar bastante, yo y

(82-103):

sabemos, por ejemplo esto, nosotros estuvimos quince días en el instituto prácticamente sin hacer casi casi nada, haciendo nuestras programaciones, porque sabíamos que teníamos que superar una fase de prácticas, pero poco más que eso y los trabajos se tienen que combinar un poquito, porque nos exigían llegar a las nueve e irnos a las dos, entonces pues yo esto yo eché un poquito a faltar. Por ejemplo también, algo que parece obvio, cómo rellenar nuestra ficha de inscripción al cuerpo de profesores, nuestros datos bancarios, por ejemplo esto nosotros no nos enteramos hasta casi veinte días de estar en el centro, yo creo que esa información se tiene que dar, no se, como funciona el sistema de fotocopias, por ejemplo, que también es peculiar, claro aprendes la segunda vez, pero la primera te quedas atrás, como funciona el aula de informática, que tenemos el acceso los profesores, y tenemos un horario, lo que pasa que eso lo tienes que preguntar tú poquito a poco y es mucha información ya lo se, pero en veinte días organizadamente Yo creo que todo esto es fundamental.

En el documento correspondiente a la entrevista a Clara, (560-570):

Información... Bueno el primer día que vine me dieron a elegir entre grupos de dos horarios, bueno no era el horario sino los grupos, había dos bloques de grupos, yo elegí uno porque tenía métodos de la ciencia, me gustó, lo elegí, el horario no lo sabía y que información me dieron, pues casi ninguna la verdad, Antonio (**nombre supuesto**) luego individualmente, el Director, porque el da química en Bachillerato, pues me empezó a dar los libros, digo, ¿me podéis dar ya por lo menos los libros que los niños van a tener y tal? Y me empezó a dar los libros, me contó un poco

Dentro de este mismo documento se añaden otras informaciones, (599-606):

instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y pregunté, me llegaron a decir, no preguntas tanto Clara, porque, como diciendo, pareces tonta, pero yo digo es que paso tres kilos, yo pregunto todo lo que me haga falta. Es que realmente no sé nada, es que, alguna vez llegasteis por primera vez al instituto ¿no?, me acuerdo un pedazo de tocho así de cuadernos como

(608-613):

tutora, soy tutora, bueno pues yo doy de tutoría un poco, yo no sabía aquello como funcionaba ¿no? y hacía preguntas que a ellos le parecían muy obvias, luego me dijeron que esas cosas no se preguntaban que tu luego en tu casa veías el cuaderno y ya te apañabas.

(621-627):

Es que mira, una cosa básica, yo no conocía ni el centro, o sea yo me perdía para llegar a las clases, yo estas dos escaleras las manejo ahora, pero yo al principio me perdía, o sea, lo primero enseñar el centro, decirte como funciona, el funcionamiento y luego ya a nivel de departamento, eso es nivel de dirección, ¿vale? y de jefatura y de eso.

De Elena se recogen las siguientes manifestaciones:

(600):

La verdad es que directamente a mí explicarme... no.

(665-678):

*Bueno, pues la verdad es que lo primero que me comentaron, fue toda la historia esta de que yo formaba parte de un proyecto de Social Administración, o sea que sí me dieron información, pero tampoco me preguntaron si quería participar o no. Claro, yo pensaba, no sabía, yo lo acepté, porque en verdad yo pensaba que tenía que participar, luego ya me enteré que no, que era un proyecto voluntario, pero vamos voluntario entre comillas, lo que pasa que luego, también, Julián (**nombre supuesto**), me invitó a que si yo no estaba conforme a que me fuese a delegación y que pidiera el cambio, pero yo, me parecía muy violento, una vez en el centro, decir me voy, a parte me alegro no haberlo hecho porque estoy muy contenta de estar aquí.*

(714-724):

Hombre claro, sí, hombre, es que claro, ponerte también a explicar paso por paso como es todo, cuando ya van surgiendo los problemas es mas fácil. Cuando tú tienes que hacer la primera guardia pues venga, que hay que hacer una guardia. No que llegar, venga siéntate ahí, voy a estar tres horas hablando de cómo funciona un centro. Vamos que yo no eché nada en falta nada porque también está bien aprender cuando van surgiendo los problemas, bueno a lo mejor hay otras personas que se agobian más con eso, se sienten más...

Otro aspecto relevante en este análisis pensamos que son las manifestaciones relacionadas con la opinión que tienen sobre la información proporcionada por el equipo del Departamento Didáctico, respecto al funcionamiento del mismo, programaciones, reuniones, etc.

En la entrevista a María, comenta respecto a la información y apoyo recibido por los compañeros/as de su Departamento, (416-421):

Y en el departamento, qué información más, claro, me pusieron al día de los alumnos que me podía encontrar, cómo eran los alumnos que a mí me habían tocado, sobre todo en la optativa, si, si muy encima, no te preocupes...

Más adelante la misma profesora añade, (441-448), la necesidad de tener que preguntar para saber que tenía que hacer y como es necesario "adaptarse" a lo que hay como único medio de aprender:

Yo me acuerdo que preguntaba mucho, pero, ¿yo tengo que hacer la programación del departamento?, venga vamos a ponernos, y me decían, no tú no te preocupes, y al día siguiente decía, qué tenía que hacer. Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha.

En la misma línea de tener que averiguar a base de preguntas el trabajo a realizar, se expresa, con cierto malestar, la situación de falta de apoyo por parte del Departamento, (108-117):

Pues, las programaciones, desde luego, eso es lo primero y fundamental, yo creo que un profesor nuevo, no tiene por qué ir tirando de la lengua a su jefe de departamento para que le explique como le gustarla a el o conjunto de profesores que fuese la promoción de primera o de segunda, que se discutiera Un poquito, vamos yo he estado hasta Navidad sin saber bien bien. o sea, pues Un poquito cogiendo proyecto educativo de Santillana y siguiéndolo de alguna manera, pero hasta Navidad nadie del departamento no hemos dado todo eso.

Clara, lo que manifiesta en su entrevista es la necesidad de que al menos hubiera habido una reunión al empezar el curso, (587-592):

Yo creo que no, realmente, porque yo creo que en el departamento hay poquito y yo era novata, novata del todo, a lo mejor otra se apaña mejor, pero, bueno el departamento un poco decirte las líneas que hacen, ¿no?, antes de empezar el curso que haya una reunión de departamento, a mí me parecía básico y no la hubo.

Dos nuevos fragmentos de la entrevista a Pilar, terminan de retratar la situación vivida por este profesorado novel en su incorporación a su puesto de trabajo, (407-422) y (440-451):

En el departamento, quizás un poco de manera dispersa, no nos reunimos todos para, yo que sé, yo echo de menos que a mí me dijeran, pues mira en segundo de E.S.O., hemos estado viendo, tal esto y lo otro y lo otro y hemos llegado hasta allí, eso estuvimos comentándolo ya una vez empezado el curso, entonces yo casi no me pude organizar bien, lo que era la programación del principio, porque no sabíamos de donde partir exactamente y quizás eso sí que lo hecho de menos, porque la reunión la tuvimos después de empezar el curso. Entonces yo creo que ahí, si que debería haber sido por parte del jefe de departamento, que nos hubiera reunido a dos personas de matemáticas y decirnos, pues mira, aquí se hace, hay relaciones de problemas, yo no sé si hay o no hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está.

Yo creo, que te contaran más o menos cómo son los alumnos, yo creo que eso es importante, para saber con que te encuentras. Quizás, cuál es la metodología que llevan, en matemáticas. Yo eso, me he ido enterando poco a poco, al ir hablando uno con otro, pero que tampoco, ellos desde el principio no me han contado eso, yo creo que eso, quizás lo debería haber sabido desde el principio. Y no sé, que más, con respecto a los problemas de disciplina, cómo se actúa ante algún problema que tenga el alumno, de eso sí que me informaron. Bueno, ahora es que ya no sé que cosas más hay.

En la entrevista a Luisa, se observa una diferencia en cuanto a sus respuestas a la actuación del Departamento, (411-416) y (423-424):

conocieran y por si necesitaba material que..., nada me dijeron ellas que lo que necesitara. Me dieron su hora de reunión de departamento que me coincidía a mí, por eso no puedo ir ni nada,

y la verdad es que muy bien cuando he necesitado algo he ido, y allí estaban.

tercer y cuarto, Antonia (nombre supuesto), entonces ella me dijo, si quieres, esto lo hago yo así, y sí que me orientó.

Existen algunas referencias a los problemas del primer día. Clara manifiesta la inmediatez de su incorporación y la falta de información y planificación de ese su primer día, (570-574)

Y me empezó a dar los libros, me contó un poco, pero básicamente que la presentación fue un viernes veinticinco de septiembre y yo vine a la presentación un poco a mi bola, o sea, pensando en ¿qué voy a hacer yo con este curso?

El relato realizado por Elena sobre el primer día y la presentación es algo más extenso y manifiesta claramente una falta de apoyo total para este tipo de situaciones, (730-736), (746-749) y (754-764):

Hombre, yo es que realmente la información que yo quería saber, no me la podían dar, porque yo quería saber como se daban las clases, eso es lo que realmente me aterraba, por ejemplo, la presentación, para mí eso fue la peor hora de todas, llegar y decir, hola me llamo Elena y ya es que no tengo más que decir.

ahí, tampoco sabes si a alguien le va a interesar que le cuentes tu vida o no, sino, te ves ahí a todos los alumnos mirándote fijamente, y tú eres la que tienes que hablar y romper el silencio, horroroso.

Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.

Comentario y discusión

Los aspectos relacionados con la incorporación al puesto de trabajo expuestos en las tablas correspondientes a la presentación de datos del Problema 4 C podrían llevarnos a las siguientes consideraciones:

En relación con la carga lectiva es llamativo que la mayoría la tenga solamente en la Secundaria Obligatoria, estando destinados en centros donde se imparte ESO y Bachillerato en la mayoría de los casos. Dadas las circunstancias de que son profesores noveles y la conflictividad existente en la ESO, consideramos que esta situación denota una falta de visión de conjunto en el funcionamiento de los centros y que predomina el interés personal sobre el profesional en el reparto de la carga lectiva en los Departamentos, excepto en lo que se refiere al tipo de horario, todo ello con el consentimiento tácito de los equipos directivos. Esta situación se agrava debido a que en este colectivo de profesorado concurren además las siguientes circunstancias:

- El 41% imparte asignaturas afines a su área de conocimiento, y de éstos el 30% imparten más de la mitad de su horario con asignaturas afines.

- El 45% imparte cuatro o más asignaturas distintas; existiendo los dos extremos desde profesores que imparten cinco o más asignaturas diferentes hasta los que sólo imparten una.
- El 80% tiene seis o más grupos.
- Mayoritariamente son tutores/as de cursos de la ESO.

Quizás como consecuencia de esta situación cuando se le pregunta por su grado de satisfacción en el trabajo sobre un total de 234 grupos y 44 profesores/as, el 66% expresa sentir un nivel de satisfacción bajo o medio. Este porcentaje se puede matizar en el estudio por áreas.

En relación con los Departamentos, solamente dos trabajan en departamentos unipersonales, el resto trabaja con tres o más miembros. De los datos obtenidos en este ítem, destacar la escasa presencia del trabajo en común sobre aspectos relacionados con la programación de las asignaturas, dedicándose las reuniones más a asuntos organizativos e informativos, tratados y resueltos al parecer rápidamente y sin que eso propicie un clima de trabajo adecuado. Tanto es así que el 42% de los encuestados cuando se les pregunta por el clima existente en el Departamento, no responde a esa pregunta.

Creemos que todos estos datos expuestos anteriormente nos indican que la dinámica seguida en los centros con este tipo de profesorado no parece la más propicia para una adecuada incorporación y formación de los mismos.

Otros aspectos trabajados a partir del cuestionario de contexto relacionados con la programación y el trabajo de aula, nos indican que su forma de trabajo es mayoritariamente sustentada en un modelo transmisivo y tradicional (utilización del libro de texto como recurso fundamental, predominio de la secuencia de aprendizaje: información del profesor – ejercicio – corrección – evaluación sumativa con gran peso del examen, etc.) lo que podría ser la razón del tipo de problemas concretos de aula que señalan (disciplina, atención a la diversidad, falta de base de los alumnos, interés de los alumnos,...)

De las informaciones que complementan este subproblema del reparto de tareas, quizás lo más destacado de las declaraciones, que a su vez son coincidentes con las planteadas en otras categorías y apartados de esta misma dimensión, es la ausencia de un planteamiento por parte de la Administración, y por tanto de la organización de los Centros, de una política que evite este tipo de situaciones. Probablemente no está suficientemente estudiado, la incidencia que la ausencia de este tipo de políticas, tiene en el desarrollo profesional del profesorado y en las posibilidades de cambio de las prácticas profesionales del mismo, pero pensamos que esta incidencia es grande y en muchos casos, determinante. Una vez que se “ha conseguido aprender” una determinada forma de actuación, el esfuerzo que requiere cualquier cambio, hace que esta situación se perpetúe y se mantenga a lo largo de toda la vida profesional.

Conectado con lo expresado en el párrafo anterior, aunque existen algunas declaraciones en las que se reconoce la información recibida por el equipo directivo del Centro, la mayoría de las mismas sustentan la idea de que dicha información ha sido insuficiente o no adecuada e incluso escasa o nula. La rutinización existente en la organización de la mayoría de los centros de Secundaria, hace que no exista conciencia, en la mayoría de ellos, de la necesidad de llevar a cabo un “programa de acogida” al profesorado que llega por primera vez a los Centros, tengan experiencia previa o no, y mucho menos la necesidad de dicho programa para el profesorado novel. La parte de desarrollo profesional que implica el conocimiento de la

organización y la vida de los centros, debe adquirirse de forma autónoma y por imitación, en la mayoría de los casos, de lo que se ve hacer al resto. Eso hace que las prácticas se vayan perpetuando, y se vayan adquiriendo rutinas de comportamiento, que en muchos casos, no tienen siquiera un fundamento adecuado.

La situación que se da en los Departamentos Didácticos, no difiere mucho de la que se observa a nivel de otras unidades organizativas de los mismos. En los casos comentados, excepto en uno de ellos que sí se reconoce el apoyo y la posibilidad de compartir tareas y trabajo en común, en la mayoría, la ausencia de trabajo colaborativo en los Departamentos es notoria y manifiesta. Esta situación, que el profesorado en ejercicio tiene asumida y la considera como “normal”, adquiere tintes más problemáticos a la hora del profesorado novel que siente la necesidad de saber, y se ve obligado, si quiere, a preguntar de forma continuada o si no a ir haciéndose el “hueco” (*sic*) en el mismo.

Estos problemas se ven llevados al terreno de lo práctico e inmediato cuando se tienen que presentar (“enfrentar”) por primera vez, es decir el primer día de clase, a su grupo de tutoría o al resto de grupos a los que le dan clase. La falta de recursos, de ideas o directrices hace que para alguno de ellos la situación sea angustiosa ya que llegan a reclamar “apoyo psicológico” (*sic*). Quizás esta situación no es más que la manifestación más primaria de todo lo comentado en los apartados anteriores y una consecuencia de lo allí apuntado.

SUBPROBLEMA 4 D

¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

Presentación y descripción de datos

El cuarto de los subproblemas planteados está relacionado con el clima y las relaciones en el puesto de trabajo. En el intentamos indagar acerca del mundo de las relaciones dentro del Centro. Se contemplan aspectos conectados con la relación y el clima con los Equipos Directivos, los compañeros y compañeras del Departamento Didáctico, con el resto del Claustro y también con el alumnado.

En lo que se refiere a las relaciones y clima con los miembros del Equipo Directivo del Centro, las declaraciones en este apartado, están determinadas por el centro y las personas que lo componen. En general las opiniones que merecen las relaciones humanas con los miembros del equipo directivo, son positivas. Así se recoge en los siguientes fragmentos:

En la entrevista a Juan, se recoge (348-360):

¿no?, porque siempre está la directiva y los profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo cual eso me ha parecido estupendo desde el principio, en el sentido de que en la educación, se inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la experiencia aquí ha sido muy buena, porque ellos son maestros y aunque algunos profesores les jodan y hablen de esas cosas, pero ellos tienen una perspectiva distinta a la que tenemos nosotros, entonces yo estoy más implicando en la educación, pues hombre si esa directiva tiene un concepto de la educación amplio, flexible y demás, pues creo conveniente que se le comunique a los demás.

En la entrevista al Carlos, se recogen las siguientes unidades de información

(1017):

Muy bien, muy bien. (A la pregunta: Y los equipos directivos, el equipo directivo, el director...)

Dentro de este mismo apartado Pilar manifiesta, (111-115):

muy, los profesores estamos muy respaldados por la jefatura y los problemas se cogen desde el principio y yo creo que se solucionan más menos de manera rápida y bien, por lo menos es lo que yo estoy viviendo allí en el centro.

Añadiendo algo más adelante, en la misma entrevista (364-368)

más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.

Solamente, en una de las entrevistas, la realizada a Manuel, (15-27), se hace una matización que diferencia a la Jefatura de estudios de la Dirección, en referencia al trato recibido:

*no sé, mi Jefa de estudios, porque tenemos dos, es una... como se dice aquí en Andalucía, una pedazo de profesora y de persona y no se, algo... una persona que te atiende, que te escucha y que también te sabe parar los pies, a mi me ha ayudado también a eso, cuando a lo mejor pues tu vas demasiado alterado, cuando no tienes ningún motivo, y a eso también me ha ayudado mucho la Jefa de estudios, María (**nombre supuesto**), una excelente persona. la dirección no mucho, a mi no me ha ayudado para nada, incluso pues, yo no entiendo mucho mucho de directores, nada por decirlo, pero me parece que no, o sea, un poquito desvariado Si que está en ese sentido el centro.*

En el caso de las relaciones y clima con los miembros del Departamento didáctico al que pertenece. las manifestaciones son ya más variadas. En una de las entrevistas, se hace referencia a que son buenas, así María indica, (384-401):

Sí, mira fíjate, con la gente del departamento, incluso ellos me dan..., no solamente hemos aportado al departamento, bueno es que el departamento vamos a considerar sólo los que estamos en ciencias naturales, quizás porque hay muy buena relación y por la forma de llevar el departamento, la profesora que ejerce como Jefa de Departamento, que parece que lo llevamos las dos, que es continuamente, ella trae ejercicios, además estamos haciendo un banco de actividades, estamos haciendo las cosas juntas y eso. Entonces pues vamos utilizando, ella también va cogiendo ideas, con los tópicos, mira Rosa que hemos encontrado esto... Incluso con el resto de los profesores, con el resto del claustro, hay incluso una profesora también novata de música, que lleva ya no sé cuanto meses diciendo que porqué no sacan para los de música este curso, claro, aparte lo comentamos mucho.

Pilar matiza al indicar que se dedica poco tiempo esa comunicación y con una calidad escasa, (325-342)::

*Sí, en alguna ocasión. Es que el caso es que nos vemos una vez a la semana, pero siempre tenemos que hacer muchísimas cosas, yo tengo muy buena relación con los profesores de los departamento, con unos más y con otros menos y yo de vez en cuando comento actividades que voy hacer en clase, incluso les comento algunas de esas actividades, en cuanto a los libros de textos, pues también me di cuenta que había uno, el de la eñe estaba allí, entonces se lo comenté al jefe de departamento y él por lo visto participaba el, Juan (**nombre supuesto**), tú lo conoces, y al final estuvimos viendo, me estuvo diciendo, pues fíjate que estos libros están aquí y no lo utilizan demasiado, y digo pues a mí me parecen muy interesantes y estuvimos comentando, con respecto al libro este. Entonces, bueno, yo de vez en cuando, algo sí comento, no con mucho detalle, por que es que, más que nada por no tener tiempo.*

Añadiendo, en otro momento (422-427):

hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está. Comento con un profesor, yo es que doy tres cursos de tercero de E.S.O, pues como hay otros profesores que dan tercero de E.S.O., entonces sobre todo con él, es con el que comento, pero con los demás, lo que hablamos en las reuniones y demás.

En la misma línea de buenas relaciones, se inscriben las declaraciones de Carlos, pero indicando que esa relación es adecuada y positiva con una persona del departamento, que coincide, además, que es el director del Centro, (1024-1031):

Pues, es que el director además es profesor de matemáticas, y el problema es que claro el centro es super grande y siempre está liadísimo con estas historias, pero dentro del departamento es el único que si le comento las cosas estas, si le interesan y el tiene materiales así preparados de tableros y dados, de dominó y cosas de esas. Yo le veo que él tiene otra perspectiva diferente.

No obstante, el mismo Carlos, manifiesta (977-982) y (1006-1012), la escasa o mala relación existente con el resto de los miembros del Departamento:

Es que tampoco hay comunicación en el departamento, sabes, que hemos tenido en todo el año una reunión, entonces, al final las decisiones las acabas tomando tú, si te equivocas te equivocas, no hay comunicación ninguna. O sea se fijó la programación al principio.

Sí, lo sabes pero... hay una profesora que da un cuarto de E.S.O, yo doy un cuarto de E.S.O opción B y otra que lleva otro cuarto de E.S.O opción B, entonces con ella sí estoy más o menos conectado y sí nos intercambiamos las cosas, pero es la única, con el resto, nada de nada, bueno si yo les pregunto pero si no, nada.

El resto de las informaciones que se manejan hacen mención a la escasa, regular e incluso negativa relaciones con los miembros del Departamento. Así Elena, indica, (648-651):

Hombre me preguntan que qué tal me va, pero... sí bueno la verdad es que sí, la que está dando tercero, si le pido

actividades que tenga ella preparada, pero normalmente tampoco compartimos mucho.

En la misma, más adelante, se añade (686-704):

entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una del departamento, porque yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3° de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo, la primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás cagada de miedo, y te responde sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti. Entonces pues la verdad es que esa impresión me dejó bastante mal, pero luego al momento lo solucioné, porque la Jefa de Departamento fue mucho más sensible, entonces lo arreglé y pude tener dos tercero porque yo también quería comprobar, a la vez que te preparabas una clase tener para dos, y poder comparar, para tener una referencia.

Finalmente y dentro de este apartado de relaciones con los compañeros del Departamento, hay algunas manifestaciones que se refieren a la relación con sus compañeros/as y los comentarios que sobre el curso del Centro de Profesorado que están haciendo: En Las declaraciones que poseemos, la falta de comunicación también se refleja en este asunto, lo cual nos indica que la falta de comunicación también puede afectar en los terrenos estrictamente profesionales. En este sentido, en la entrevista a Carlos se realizan las siguientes manifestaciones, (966): :

No. (Pregunta: Has comentado algo de todo esto, de las actividades que haces, o de las pequeñas experiencias o del tema de funciones y todo eso con tus compañeros de departamento?)

Matizando a continuación las razones de su respuesta negativa, (973-976):

No, sino que simplemente, la mayoría son bastante mayores y no sé si lo hubiera hecho quizás con más asiduidad, pues sí, pero para dos o tres experiencias que he tenido y las de funciones que todavía no han llegado. **(Pregunta: No, ¿lo llevas en secreto? o sea, que ellos no saben nada, y eso por qué, ¿porque los ves demasiado ajenos, y piensas que se van a oponer?)**

En otras dos entrevistas, la de Luisa y la de Elena, se hace mención también a este aspecto, (389-374):

Sí, yo les digo, me he metido en un lío, es que tengo que hacer un montón de cosas, el tópico me falta, pero si yo les comento, pero ellos me dicen que si me sirve que qué bien. Yo se los dije, van a venir a verme y yo no sé para que me meto en tantos líos, pero la verdad es que ellos nos ayudan..

Y en la otra entrevista, (430-432):

No, la verdad es que no, no porque, bueno con quien más lo comentaba era con Felipe (**nombre supuesto**), pero como lleva dos meses de baja, pero luego con las otras como están en Bachillerato, pues la verdad es que no les cuento nada.

También existen declaraciones que se pronuncian sobre las relaciones y clima con el resto de los miembros del Claustro. Las manifestaciones dentro de este subapartado, no difieren en líneas generales de las expresadas en los anteriores, siendo en algunos casos consideradas como buenas, en otros menos buenas, etc. De esta manera encontramos las siguientes declaraciones:

Juan manifiesta, (417-426), las buenas relaciones existentes en el Centro:

Desde que me enteré que salieron más plazas vacantes aquí, me dio un poco de ilusión pensar entrar el año que viene, por lo que te he dicho antes, aquí he tenido una magnífica experiencia de entrada, con los compañeros he estado estupendo, con la directiva también, el ambiente bien, los chavales se ven muy sanotes, no sé que me encontraré el año que viene, y eso durante algunos días me tuvo un poco turbado, ahora lo tengo un poco aparcado, hasta haber que pasa. Se acabó, ¿No?

En la misma línea se manifiesta Luisa (430-432):

Si, no he echado de menos nada, ni falta de apoyo ni nada, aquí no me llaman para nada, pero vamos, yo sé que cuando los necesito están.

Vuelve a aparecer, en la entrevista a Carlos, (1072-1059), las buenas relaciones existentes entre este profesor/a y uno de los miembros del claustro y la no existente con la gran mayoría:

Porque sí, porque él, si tienes un problema o algo, o sea, en principio congenié con él y todo el rollo, entonces si he tenido algún problema y se lo he comentado, me ha dado soluciones, no se ha limitado a... como el 90% restante a decir, si es que esto está fatal, es que los niños no se aguantan, si es que no sé qué, no tiene una aptitud completamente distinta ante como está la educación, entonces para mí eso es como una bocanada de aire, una persona mayor, bueno mayor, no sé cuantos años tendrá, yo que sé, simplemente el hecho de que alguien no llegue quejándose y lamentándose y poniendo a parir todo, ya va bien, y si encima le comentas un problema que tienes o que no sabes algo y te dice pues tira por aquí, tira por allá, pues habla, siempre ha estado todo el año animándome. Desde principio de curso, siempre me ha estado insistiendo. El hecho de que alguien se plantee eso...

Las manifestaciones restantes relacionadas con esta cuestión, indican el clima poco apropiado existente en el Centro. En la entrevista a Manuel (2-4):

el ambiente es muy malo, de poquísimas ganas de colaborar juntos ¿no?, de hacer cosas juntos y la entrada fue bastante mala, información muy poquita,

Más adelante añade (42-52)

pero reflexionar, no me encuentro muy a gusto allí, a excepción de mis compañeros de practicas que son muy buenas personas muy trabajadores y les pasa lo mismo en sus departamentos, porque somos los únicos profesores de la Junta que hay allí, los que damos siempre cañas en practicas, los únicos y desde luego pues,

estamos aparte en muchísimas cosas, en un claustro nuestro allí es una radiografía de lo que es una sociedad clasicista, tal cual así, es que es verdad y yo no se', yo tampoco me quiero meter, pero es así, funciona así.

Finalmente comenta, (548-549):

nosotros somos de la Junta y el Claustro está totalmente dividido, el ambiente es muy malo, de

Asimismo en la entrevista a Elena, se manifiesta (741-745):

Claro, eso me podía haber ayudado, pues, cualquier compañero que me hubiese tranquilizado, me hubiese dado la idea, por ejemplo, lo que hicisteis vosotros de empezar a contar tu vida, sin pasarte, pero eso para acercarte un poco más, pero tú cuando llegas

Hay otra serie de unidades de información que hacen referencia las relaciones y clima con el resto de los miembros del Claustro, pero a través de opiniones sobre aspectos en los que intervienen de forma más o menos directa los alumnos/as. Las informaciones a que se refiere esta idea, se encuentran en las intervenciones que tuvieron en la Mesa redonda. Podemos transcribir los siguientes fragmentos:

(249-273):

*no se hace, a mí me ha pasado en esta evaluación que soy tutora por desgracia de un tercero A, son muy cortitos, rebeldes... bueno os quiero contar que yo me he tenido que tragar una sesión de evaluación de mi curso, que ha consistido en que el resto de los profesores, se han dedicado a contarme lo malísimo y petardo que es mi curso, no aprenden nada, y al final me he encontrado, bueno, XXXXXX (**nombre de la persona que interviene**) tu curso es malísimo, y ahora qué vamos a hacer, nada, quedamos para otro día, porque gracias a Dios el orientador me apoyó, esta evaluación tenemos que terminarla esto no se puede quedar así, y la primera intervención que hubo en esa segunda sesión extra, yo quiero que quede aquí claro ante todo, que esto es una pérdida de tiempo, porque estos alumnos no quieren estudiar y mi trabajo obtiene unas limitaciones no se qué, comprendes. La reforma dónde está, estos chavales tienen unos problemas, es un curso en el que hay tres extranjeros que no saben español, dos hiperactivos, tres que quieren estudiar una carrera, o sea, un curso en el que hay una diversidad enorme y me entero que nadie a hecho nada por atender esa diversidad, y ahora tienen el descaro de decirme que mi curso es malísimo y esto es una pérdida de tiempo, bueno señores qué vamos a hacer. Yo de verdad he sacado una*

(294-317):

sorprendido ver que incluso en los cursos buenos a los que yo les doy clase, uno de ellos es el mejor del instituto, bueno pues en qué asignatura han fracasado estrepitosamente, pues es en lengua española y en ciencias sociales y yo me pregunto y digo caray, vosotros por ejemplo hacéis ejercicios de lectura comprensiva con estos alumnos, pues no, porque no se enteran, como no saben y entonces como fracasan, me he enterado que el

profesor de matemáticas, de ciencias... lo que hacen es hacerle exámenes de tipo test. Y decirles, de esto tenéis que subrayar esto y aprenderos esta palabra, los chavales no practican nada, y nos vemos el de sociales y yo que por desgracia tenemos que ver textos, pues somos los únicos que estamos ahí practicando ese tipo de habilidad o competencia con los chavales, y me dio por decir, esto habrá que coordinarlo y hacerlo entre todos, pues no sé porque en mi instituto además se han hecho estas evaluaciones y después no ha habido una sesión para revisar estas evaluaciones, pues yo me temo que nos vamos a ver todos en las segunda evaluación y voy a tener que volver a escuchar, tercero es malísimo, no han progresado nada han vuelto a suspender. Yo no soy una abanderada de la

(324-330):

Corroboro un poco lo que acaban de decir aquí, he vivido una situación igual a la que se acaba de decir, han tratado a un tercero de ESO, gente maravillosa que yo solamente he suspendido a dos porque son muy creativos, como delincuentes, solo porque hablan en clase, sólo porque hablan, los han tratado como basura, yo prefiero que armen la

Añadiendo, la misma persona, (334-346)

muermos mirando lo que digo. Muchos profesores antiguos tienen el prejuicio de que, bueno, ciertos alumnos no quieren estudiar pues la arman, como tú dices, vamos a abandonarlos, entonces, como son unos alumnos que ellos nunca se hubieran encontrado hace años, pues bueno, esos chicos a nosotros no nos importan, estamos aquí para firmarles el pasa y punto y cuando alguien pregunta, bueno vamos a ver, el señor YYYY no atiende en clase porque no puede atender, qué hacemos con él, qué intentamos para que YYYY atienda, es que son las cuatro y nos queda la sesión de evaluación pendiente, esa es la respuesta de los viejos, entonces yo que hago. Yo creo que

Finalmente hay una unidad de información que hacen referencia las relaciones y clima con los alumnos/as. La unidad de información se encuentra en el Diario de la primera sesión (97-104):

cambio "gordo"; le da importancia a las relaciones con los alumnos. Este aspecto de las relaciones es valorado positivamente en diversas intervenciones (incluso a una compañera le gusta más que el trato con sus compañeros de claustro, otra manifiesta que ha rejuvenecido). También hay indicaciones en el sentido de que en dichas relaciones se manifiesta cierta falta de respeto.

Comentario y discusión

Aunque las declaraciones en torno a las relaciones con el Equipo Directivo del Centro son de tono más bien positivo, es difícil analizar el mundo de las relaciones humanas en los entornos de trabajo y las motivaciones intrínsecas que influyen en las mismas. No obstante es evidente que un clima sosegado, solidario y cooperativo, inciden de manera directa y positiva en el desarrollo de las tareas. Aunque la exigencia en este terreno no puede ser normativa, sí se podrían plantear cuestiones formativas

para los equipos directivos y también para el profesorado en general, relacionadas con la dinámica de grupos, las interrelaciones humanas, etc.

No habría mucho más que añadir a lo ya expresado en relación con el clima en los Departamentos Didácticos. Quizás comentar la incidencia que la posible falta de comunicación e interrelación puede tener, en este caso, ya que consideramos al Departamento como una de las unidades organizativas, en nuestra opinión más importante en un Centro de Secundaria, y el clima y ambiente de trabajo pueden afectar en gran medida al desarrollo de las tareas docentes y por tanto al desarrollo profesional del profesorado novel. Si hablamos de las relaciones de todo un claustro, cuando se amplía el número de personas con las que interactuar aumenta también la diversidad de relaciones posibles.

Probablemente lo más digno de destacar en este último aspecto, es la falta de comprensión que manifiestan acerca de la forma de proceder de cierto sector del profesorado en el tratamiento de las cuestiones de índole profesional. En concreto hay referencias al tratamiento que se propone dar a los problemas que surgen en el día a día con el alumnado. Es posible que todavía pesen en ellos y ellas las vivencias que como alumnos/as han tenido y de las que se encuentran más cerca, fundamentalmente por razones de edad, que otros profesores/as. También podemos inferir, que debido al poco tiempo que llevan en el ejercicio de la profesión, tengan una visión más positiva y no llegan a la situación de lo que se ha venido en llamar el "profesor quemado o achicharrado", según la traducción que se ha hecho de esta acepción de extracción anglosajona.

CONCLUSIONES

En relación con el Subproblema 4 A, ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?, podemos considerar como primera conclusión algo que no es nuevo y que ya está recogido en la literatura sobre Formación Inicial. La Formación Inicial universitaria complementada con el curso para la obtención del C.A.P. es a todas luces inadecuada la primera e insuficiente la segunda. Que no sea una conclusión novedosa, su obtención, pensamos que rigurosa, también en este caso nos hace plantearla con más fuerza si cabe. Es necesaria una ordenación nueva y distinta de la Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria de forma que sea capaz de dar respuesta a la problemática concreta de la profesión docente en estos niveles. Tanto desde la Universidad como institución cuya finalidad es investigar y proponer líneas de trabajo y actuación a partir de dichas investigaciones como desde la Administración Educativa como institución que debe perseguir el ser garante de la calidad de la enseñanza pública.

Las conclusiones obtenidas acerca del Subproblema 4 B ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?, nos hacen pensar que una adecuada organización de esta fase de prácticas, debe ser algo más que un requisito indispensable para la obtención de la condición de funcionario de carrera. No vamos a entrar a cuestionar la necesidad de que los aspectos de tipo administrativo (informe del centro, informe del departamento, actuación de la Inspección, etc.) que la normativa en cada momento regule, puedan o deban estar presente como una parte de la formación profesional del profesorado. Pero si cuestionamos la finalidad y la utilidad tal y como actualmente se desarrolla el resto de los aspectos considerados en esta fase.

Durante el período en el que los participantes en el curso se han visto implicados más intensamente en el desarrollo de la fase de prácticas (marzo –mayo),

éstos/as han manifestado explícitamente el exceso de trabajo que las prácticas conllevan. A título de ejemplo: la falta de orientación y apoyo para la elaboración de la memoria y documentos necesarios, cierta disparidad de exigencias en este tipo de trabajo, tareas con una fuerte dosis de burocracia,... y aun reconociendo la necesidad de esta fase, expresaban la escasa repercusión que el trabajo desarrollado podría tener en su labor docente.

Considerando que la fase de prácticas es necesaria, se podría mejorar, aprovechando la asistencia a actividades de formación específicamente convocadas para este tipo de profesorado. Se podría plantear la convalidación de una parte de esta fase de prácticas con la asistencia con carácter voluntario a una acción formativa de las características que se determinen, pero pensamos que en la línea de la propuesta que sustenta este Proyecto de Investigación.

En relación con el Subproblema 4 C, referido a la acogida y reparto de tareas al llegar al centro, en líneas generales, el profesorado novel, manifiesta cierto desencanto en su primera toma de contacto con el Centro, el Equipo Directivo, Departamento, etc. y echan en falta información de tipo general, posibilidades de elegir grupo y horario, ya que sigue primando prácticamente como único criterio los derechos adquiridos por razones de antigüedad. Eso lleva a que la inmensa mayoría son tutores/as de Educación Secundaria Obligatoria sin una adecuada preparación, etc. Esta situación se hace más palpable, cuando se contrasta con algunos Centros que sí tienen recogido en su Proyecto de Centro una adecuada acogida al profesorado, que se incorpora por primera vez al Instituto.

Pensamos que parte de estas dificultades se podrían solventar, si el nombramiento y destino de este profesorado se conociera en los últimos días de julio o como máximo en la primera semana de septiembre.

Así mismo, creemos que se debería contemplar el estatuto de profesor/a novel, con idea de que se colaborara desde el centro a su inmersión en el sistema Educativo y a su formación como profesional de la enseñanza. Pensamos que muchos de los aspectos de la normativa de principio de curso, actualmente en vigor, son válidos y que únicamente se exigiría una interpretación más flexible y humana de la que ahora se hace.

Finalmente respecto al Subproblema 4 D, clima y relaciones vividas en el Centro, nos reiteramos en la imposibilidad de regular dicha situación, pero sí pensamos que los Equipos Directivos y los Jefes/as de Departamento, deberían tener una adecuada formación para estar sensibilizados antes los problemas y necesidades de este profesorado.

**CONCLUSIONES FINALES Y
SUGERENCIAS DE MEJORA**

Conclusiones finales y propuestas de mejora

El punto de partida de este proceso es un grupo de profesores/as con poca formación inicial, con una adscripción a un modelo didáctico tradicional, convencidos de la importancia de la experiencia en su desarrollo profesional y que se incorporan en situaciones duras a su puesto de trabajo.

En estas condiciones desarrollan un curso de formación de las características que ya se han explicado suficientemente en esta memoria y podríamos considerar que se han producido algunos cambios en sus concepciones, que confiamos que después se traduzcan en cambios en sus actuaciones. Estas variaciones las podemos resumir en que se ha producido un cambio de foco respecto a los alumnos/as. Han pasado de considerarlos y verlos como una fuente de problemas a considerarlos como sujetos importantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estos cambios se manifiestan en:

- Tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos/as.
- Utilización de más recursos en el aula (no sólo el libro de texto)
- Adopción en determinados momentos de “nuevas” estrategias metodológicas (trabajo en pequeño grupo)
- Reflexión sobre determinados aspectos curriculares (evaluación no sólo del alumnado. consideración de los contenidos en un sentido más amplio, ...)
- Atención a la diversidad del alumnado, diversidad de tareas en el aula.

Consideramos, pues, el curso de formación como positivo y válido, ya que aunque pocas, se han producido algunas variaciones en este profesorado y somos conscientes de la lentitud de los cambios en las personas y en su desarrollo profesional y los profesores/as no son una excepción. Pensamos que estos cambios tienen relación con contenidos trabajados en el curso.

Asimismo consideramos como positivo y válido los procesos de reflexión iniciados y el intercambio de experiencias facilitado entre profesionales que se encuentran en una misma situación de desarrollo profesional. Este profesorado, se encuentra a veces aislado en su centro de trabajo, ya que puede ser el único o la única que se encuentra en situación de estar recién incorporado a la actividad docente. Este medio si no hostil, si al menos es ignorante de sus problemas y necesidades. De ello la importancia que tiene el trabajar con personas que comparten problemas y necesidades.

Estamos convencidos que la formación que se debe proporcionar al profesorado novel, debe pasar por las coordenadas de la acción formativa investigada en este proyecto, considerando la relevancia del trabajo con las didácticas específicas y con contenidos pegados a los problemas profesionales surgidos en el día a día.

También creemos que es necesario reflexionar sobre como está planteada la fase de prácticas de los funcionarios/as y pensamos que habría que modificarla y permitir, por ejemplo, la convalidación de la misma por acciones formativas como la aquí estudiada.

Finalmente, pensamos que debería instituirse la figura del profesor/a recién incorporado, de forma que las condiciones de incorporación no constituyan una prueba de fuego que es necesario pasar como ha ocurrido con todas las personas que pertenecen a la institución escolar. Creemos que deberían ser tutelados, tener menos horas de clase para poder dedicar tiempo de forma sosegada y reflexiva a su

formación de manera que no ocurra que cuando hayan pasado los dos o tres primeros años “se te forme el callo” (*sic*) como indicaba un profesor con dos meses de experiencia en nuestra primera sesión de trabajo y a partir de ese momento los cambios serán aún más difíciles.

Pero para eso la Administración tiene sus técnicos, para que piensen. Para eso la Administración tiene sus políticos para que cambien, mantengan todo igual o volvamos a lustros anteriores. La calidad, lo primero.

ESTUDIO 3

ESTUDIO DEL GRADO DE EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS DEL PROFESORADO NOVEL

Estudio – 3

Problema 3 ¿Qué grado de evolución presentan las ideas de los profesores/as en relación a los contenidos trabajados en el curso, a lo largo del mismo?

El instrumento

El cuestionario del INPECIP (INVENTARIO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y CIENTÍFICAS DE LOS PROFESORES) (Porlán, 1989), ya ha sido utilizado en otras investigaciones (Martín del Pozo, 1994) y está articulado en torno a cuatro dimensiones o categorías, que si bien no son coincidentes con las del estudio 2, si permiten realizar una aproximación a la evolución de las concepciones del profesorado Novel objeto de este estudio y nos permiten realizar un análisis complementario del citado Estudio.

Tal y como indica Porlán (1989), el cuestionario surge a partir de la elaboración de un *inventario de creencias pedagógicas y científicas* de una muestra reducida de profesores en formación inicial. Este inventario fue el punto de partida para constituir, junto con otras declaraciones, un conjunto de subcategorías que permitió construir este instrumento para el estudio cuantitativo de una muestra más amplia de profesorado. Los criterios que Porlán (1989), indica que adoptó para definir las dimensiones o categorías fueron los siguientes:

- e) Tomar en consideración los datos de la fase cualitativa, los resultados de otras investigaciones y el propio marco teórico de la investigación.
- f) Elegir dimensiones claramente diferenciadas desde el punto de vista analítico.
- g) Seleccionar un número aproximadamente igual de dimensiones para cada categoría con objeto de equilibrar la influencia de cada una de ellas en el futuro cuestionario.
- h) Negociar con dos investigadores-colaboradores, especialistas en Didáctica de la Ciencias, la virtualidad científica y epistemológica de la lista provisional de subcategorías.

El resultado final, después de someter el cuestionario a las correspondientes validaciones, fue el 56 declaraciones (ítem), 14 por cada dimensión o categoría. Dentro de cada una de ellas, el autor estaba totalmente de acuerdo con la mitad y en total desacuerdo con la otra mitad, para evitar errores detectados en la literatura, en el sentido de que no solo se declaraban previamente las categorías conceptuales que constituían el armazón del instrumento, sino que además se definía la posición del investigador a la hora del análisis de datos (Porlán, 1989). Para su tabulación se organizaron los ítems con una escala tipo Likert desde el 1 (en completo desacuerdo) al 5 (en completo acuerdo)

Las dimensiones que aborda el cuestionario son las siguientes.

CATEGORÍA (AC) APRENDIZAJE CIENTÍFICO
CATEGORIA (NC) NATURALEZA DE LAS CIENCIAS
CATEGORIA (MD) MODELO DIDÁCTICO
CATEGORIA (MP) METODOLOGÍA PROFESOR

En esta investigación, el cuestionario se utilizó tal como fue diseñado originalmente, con algunas modificaciones para adecuarlo a cuestiones contextuales (lenguaje no sexista, nivel primaria-secundaria,...). Dichas modificaciones son las siguientes:

De tipo general:

Se han sustituido los términos profesor por profesor y/o profesora, alumno o niño por alumno y/o alumna por razones de lo "políticamente correcto".

Que afectan a ITEMS concretos:

En el ITEM nº 7 se ha sustituido E.G.B. por Enseñanza Secundaria Obligatoria, debido a que el cuestionario en principio va dirigido a futuros profesores y/o profesoras de E.S.O. y/o Bachillerato..

En el ITEM nº 15 se ha sustituido "*centros de interés*" por "*problemas más o menos abiertos*" debido a que es posible que la terminología sea más asequible para las personas a quien va dirigida la encuesta.

En el ITEM nº 26 se ha sustituido "*escuela*" por "*centros de enseñanza*" por pensar que es un término más común entre los encuestados/as.

En relación con las distintas áreas que forman este estudio:

Con la idea de poder utilizar el mismo instrumento para todas las áreas que participan en este estudio, se realizó una modificación del cuestionario que afectaba a los que debían ser cumplimentados por el profesorado novel de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana. Lógicamente la categoría más afectada fue la de Naturaleza de la Ciencia, que quedó reducida a 5 de los 14 ítems. En concreto se eliminaron los ítems: 5, 11, 21,22,40, 42, 44, 51 y 55. Del resto de las categorías se intentó eliminar los menos posibles (el nº 7 de Metodología del Profesor y el número 19 de Aprendizaje Científico) optando por hacer correcciones en el enunciado de algunos de ellos (5, 9, 24, 25, 27, 33, 35, 36, 37,39, 43, 45, 47, 49, 50, 52 y 56) de forma, que siguieran manteniendo la idea primitiva y fueran entendibles y con sentido para todas las áreas. En EL Anexo VI se puede comprobar el estado final en que quedaron ambos cuestionarios.

Para realizar el análisis y discusión de los datos, lo haremos revisando cada una de las categorías, y dentro de ellas las declaraciones o proposiciones que tienen relación entre si. Consideraremos como pautas para este análisis, que el desacuerdo se sitúa entre valores medios desde el 1'0 al 2'4. Admitiremos una zona de mayor o menor inseguridad, entre el 2'5 y el 3'5. El acuerdo se situará entre el 3'6 y el 5'0. Pensamos, que puesto que la intencionalidad del estudio, no es un análisis cuantitativo exhaustivo ni correlacional, pensamos que este tipo de análisis es válido para estudiar si ha existido o no evolución y en que medida, en las concepciones que el cuestionario pretende analizar. Para analizar el posible grado de evolución de estas concepciones, consideraremos significativo una variación de la media en el entorno de 0'5 puntos arriba o abajo del valor previo.

El cuestionario se ha pasado en tres momentos diferentes:

Primer momento de toma de datos de la muestra: Diciembre de 2000. En este momento, los asistentes al curso, no llevaban prácticamente ninguna sesión de trabajo si exceptuamos la de presentación del curso que fue el 30 de noviembre de 2000.

Segundo momento de la toma de datos de la muestra: Junio de 2001. En este momento, se ha terminado el trabajo del curso de formación correspondiente al curso 2000-2001. Los profesores/as objetos de este estudio han asistido durante 70 horas al curso de formación y han realizado trabajos no presenciales con un esfuerzo considerable.

Tercer momento de la toma de datos de la muestra: Junio de 2002. En este momento, se ha terminado el trabajo del segundo año del curso de formación, que en principio no estaba incluido en este Proyecto de Investigación. No obstante nos ha parecido oportuno, para completar el estudio, volver a retomar el cuestionario y observar si se habían producido o no cambios. Los profesores/as objetos de este estudio han asistido durante otras 70 horas al curso de formación y han realizado asimismo trabajos no presenciales.

Tomaremos los resultados del primer momento (Diciembre de 2000()) y lo compararemos sucesivamente con los datos de Junio de 2001 y de junio de 2002. En esta última toma de datos, es necesario precisar, que el número de sujetos de la muestra es menor que la de las dos anteriores.

CATEGORÍA (AC) APRENDIZAJE CIENTÍFICO

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	3.95	1.21	4.16	0.89	3.91	1.03	4.12	0.75	4.02	0.94
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4.26	0.49	5	0	4.3	0.83	4.31	0.67	4.43	0.68
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	2.85	1.21	3.99	0.99	3.77	0.83	3.31	1.04	3.51	1.01
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	1.87	1.35	1.3	0.52					1.54	1.03
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	1.81	0.38	1.77	0.64	2.58	1.15	2.32	0.5	2.19	0.88
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	2.57	0.82	2.5	0.92	2.7	1.06	2.38	0.69	2.55	0.89
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4.54	0.53	4.44	0.76	4.78	0.41	4.25	0.47	4.53	0.55
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	2.63	0.76	3.39	0.93	3.2	1.45	3.04	0.98	3.09	1.15
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2.19	1.27	2.16	1.41	2.8	0.96	2.38	0.93	2.44	1.09
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	2.48	1.11	1.83	1.25	3.11	1.11	2.63	1.14	2.58	1.19
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2.9	0.82	2.21	1.13	3.65	0.97	3.47	0.69	3.15	1.01
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	2.63	1.07	3.12	1.11	2.58	1.25	2.67	0.92	2.7	1.09
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4.4	0.53	4.54	0.53	4.22	0.9	4.4	0.69	4.36	0.71
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	4.13	0.38	4.84	0.38	4.37	0.51	4.34	0.5	4.4	0.5

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	4,11	0,75	4,09	0,69	3,59	1,14	4,18	0,45	3,9	0,87
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4,14	1,21	4,46	1,06	4,26	0,96	4,15	0,41	4,3	0,93
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	4,47	0,55	4,44	0,76	3,36	1,13	3,55	1,47	3,8	1,09
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	2,14	1,38	1,67	1,41					1,9	1,37
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	2,29	0,52	1,62	0,71	2,21	1,27	2	0	2	0,93
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	3,77	0,75	1,96	0,83	2,32	1,05	2	0	2,4	1,03
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4,31	0,52	4,6	0,52	4,51	0,52	4,64	0,52	4,5	0,51
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	4,11	0,75	2,97	1,49	2,84	1,55	3,26	1,38	3,2	1,37
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2,62	1,33	2,03	1,04	2,53	1,44	3,24	0,82	2,5	1,24
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	3,03	0,98	1,77	1,07	2,62	1,26	3,03	0,98	2,5	1,17
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2,4	0,84	2,29	1,07	2,63	1,19	3,4	0,84	2,6	1,06
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	3,09	0,75	2,67	0,71	2,63	1,14	2,99	1,17	2,8	0,97
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4,64	0,52	4,73	0,46	4,41	0,66	4,64	0,52	4,6	0,56
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	4	0	4,6	0,52	4,43	0,52	4,47	0,55	4,4	0,5

CATEGORÍA APRENDIZAJE CIENTÍFICO. Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
5	Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.	4.31	0.58	4.82	0.41	4.47	0.58	4.47	0.58	4.56	0.51
8	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes	4.64	0.58	5	0	5	0	4.23	0.5	4.74	0.44
14	Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.	4.31	0.58	3.11	1.52	3.72	0.5	4.16	0.96	3.68	1.05
19	Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea (No en Lengua y Matemáticas)	2.52	1.15	1.12	0.41					1.47	1
24	Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.	1.26	0.58	1.51	0.82	1.73	1.15	2.38	1	1.68	0.93
27	Los aprendizajes(científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.83	1.15	2.21	0.5	2.15	0.85
32	Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen	4.64	0.58	3.94	1.33	4.73	0.5	4.47	0.58	4.36	0.87
33	El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.	3.68	1.73	2.67	1.41	3.56	1.26	3.13	0.96	3.14	1.28
35	Para aprender un concepto (científico) es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.	2.15	2.08	1.59	0.52	2.83	1.15	3.41	1	2.3	1.28
41	Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.99	1.5	2.21	1.29	2.18	1.12
46	Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite	2.62	0.58	1.26	0.52	2.91	0.82	3.46	0.58	2.22	1.07
48	En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.	2.52	1.15	2.29	1.05	3.94	0.82	2.06	0.96	2.58	1.13
50	El aprendizaje (científico) de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.) los procedimientos y actitudes	4.31	0.58	5	0	4.73	0.5	4.47	0.58	4.68	0.47
54	Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.	3.91	1	4.82	0.41	4.73	0.5	4	0	4.43	0.62

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre de 2000.

Si agrupamos dentro de esta categoría sus declaraciones acerca de las ideas de los alumnos/as, su utilización y el tratamiento didáctico de las mismas, nos encontramos que mientras que no están de acuerdo en que los alumnos/as no tengan capacidad para elaborar por sí mismos explicaciones espontáneas de la realidad, están bastante de acuerdo en la importancia de relacionar los contenidos nuevos con los conocimientos previos y en que las representaciones de los alumnos/as deban ser el punto de partida para el aprendizaje de contenidos científicos. Se muestran en el límite entre la inseguridad y la seguridad (3'51) en cuanto a la posibilidad de que los alumnos/as deformen involuntariamente la información. Parece existir una coherencia entre estas manifestaciones y el hecho de no tener claro, están inseguros, de que el tratamiento didáctico de los errores de los alumnos/as sea la explicación, tantas veces sea necesario, de la interpretación correcta.

En lo que se refiere a los requisitos o condiciones para que se produzca aprendizaje científico, parece que las respuestas dadas, son más coherentes entre sí. Se muestran inseguros, aunque en el límite con el desacuerdo en el papel de la memoria como elemento imprescindible para el aprendizaje de conceptos científicos, y se muestran relativamente inseguros en el hecho de que las capacidades innatas sean determinantes en el grado de inteligencia del alumnado. No están de acuerdo con que la explicación clara del profesor/a sea suficiente para que se produzca aprendizaje, aunque existen diferencias significativas entre los grupos de Biología – Geología y Física y Química y los grupos de Matemáticas y Lengua. En el primer caso se muestran en desacuerdo y en el segundo más bien inseguros. Estos datos se pueden relacionar con lo expresado en el párrafo anterior acerca del tratamiento didáctico de los errores de los alumnos/as.

Corroborando estas ideas acerca del aprendizaje y sus condiciones, muestran su acuerdo con las ideas de que el aprendizaje se produce, de manera significativa, cuando son capaces de aprender por sí mismos y cuando aplican dichos aprendizajes a situaciones diferentes. Por el contrario dudan de que el alumno/a haya aprendido cuando sea capaz de responder correctamente las cuestiones planteadas por el profesor, dudando, por tanto, del papel de la conducta en la escuela,

Finalmente cabría reseñar una cierta contradicción, aunque mínima, entre estar bastante de acuerdo en entender que el aprendizaje científico no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también los procesos característicos de la metodología científica y estar inseguros en relación con que lo esencial del aprendizaje científico (o no científico) es lo relacionado con la comprensión de los conceptos.

Como diagnóstico inicial de esta categoría y en lo que se refiere a su opinión sobre la existencia de las ideas de los alumnos/as y su utilización didáctica, se sitúan entre manifestar que dichas ideas se deben tener presentes, aunque no tengan muy asumido el hecho de tener muy en cuenta los esquemas explicativos del alumnado. La misma duda se manifiesta en la consideración que realizan acerca de considerar las ideas de los alumnos como errores conceptuales y cómo trabajarlas.

Asimismo, en lo que se refiere a los requisitos para que se produzca aprendizaje, existen ciertas contradicciones con lo manifestado en cuanto a las ideas de los alumnos/as, su utilización y la forma de abordarlas. No son partidarios de la utilización exclusiva de la memorización de los contenidos y dudan que la explicación del profesor sea suficiente para que se produzca aprendizaje. Esta afirmación se ve

corroborada por sus afirmaciones respecto a cuándo consideran que un aprendizaje es significativo. Finalmente con referencia a los tipos de contenidos que debe abarcar el aprendizaje científico no tienen claro (límite entre el desacuerdo y la inseguridad) que lo fundamental del aprendizaje científico es la comprensión de los conceptos científicos.

Segundo momento: Junio de 2001

De los 14 ítems que componen esta dimensión, solamente uno de ellos presenta una variación significativa y es el ítem nº 46 relacionado con la concepción de las ideas de los alumnos como errores conceptuales y su tratamiento mediante la explicación del profesor/a, en este caso su valor, aún dentro de la zona de inseguridad, disminuye desde 3.15 a 2.6. El resto de los ítems permanecen prácticamente sin cambios, con cierta acentuación en lo expresado en Diciembre en los ítems 14 y 19, ambos relacionados con las ideas de los alumnos/as.

Tercer momento: Junio de 2002

En este momento, vuelve a ser el ítem nº 46, (*“Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite”*) el que cambia significativamente en los tres momentos con la siguiente secuencia:

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
3.15	2.6	2.22

Como se puede observar existe una variación de prácticamente una unidad, pasando de la inseguridad al desacuerdo.

Otros dos ítems el nº 5 (*“Las ideas espontáneas de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de contenidos científicos”*) aumentando su tendencia hacia el acuerdo y el nº 24 (*“Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto (científico), y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje”*) presentan una variación menor, pero también significativa en la secuencia completa, donde el desacuerdo es aún más acusado. Algo parecido, aunque en menor medida le ocurre a los ítems nº 27 (*Los aprendizajes (científicos) esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos*) y el nº 41 (*Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido*) que pasan la frontera de la inseguridad para instalarse en el desacuerdo. En este último caso la tendencia es más acusada al pasar del segundo al tercer momento.

CATEGORIA (NC) NATURALEZA DE LAS CIENCIAS

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	2.44	0.98	1.8	0.93					2.07	0.96
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.54	0.53	4.73	0.46					4.64	0.49
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.13	0.38	1.76	1.46					2.3	1.18
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.27	1.6	3.87	1.39					3.58	1.46
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.96	0.58	4.35	0.52	3.65	0.97	3.9	0.3	3.9	0.7
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	3.68	0.49	4.47	0.53	3.99	0.99	4.14	0.6	4.06	0.76
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	3.62	0.76	3.71	1.13	3.73	0.77	3.65	0.67	3.69	0.8
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	4.4	0.53	4.23	0.46	4.16	0.56	3.81	0.83	4.12	0.63
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	3.61	1.41	2.8	1.85					3.15	1.63
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.31	0.98	2.36	1.3					2.76	1.2
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	4.36	0.79	4.26	0.49					4.31	0.63
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.83	1.35	2.32	1.5	2.31	0.99	2.71	0.67	2.49	1.08
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4.22	0.76	4.09	0.69					4.16	0.7
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	2.38	0.98	2.19	1.51					2.28	1.22

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	3.03	0.98	1.86	0.76					2.29	1.02
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.64	0.52	4.73	0.46					4.69	0.47
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.3	1.22	2.28	1.2					2.67	1.27
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.55	1.47	3.55	1.6					3.55	1.49
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.96	0.63	3.99	0.99	3.75	0.8	3.77	0.75	3.85	0.79
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	4.15	0.41	3.87	1.39	3.46	1.34	4.31	0.52	3.82	1.1
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	4.15	0.41	4.44	0.76	3.92	0.82	3.56	0.82	4.01	0.77
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	3.81	0.41	5	0	3.82	0.86	3.63	0.52	4.04	0.78
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	4.26	0.82	2.99	1.51					3.48	1.31
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.66	1.17	2.16	1.41					2.71	1.44
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	3.22	1.63	4.47	0.53					3.89	1.17
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.8	1.47	1.36	1.19	2.1	1.12	3.27	0.82	2.16	1.28
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4.26	0.82	4.31	0.74					4.29	0.74
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	2.52	1.03	1.98	1.51					2.2	1.29

CATEGORÍA NATURALEZA DE LA CIENCIA Resultados de junio de 2002

ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
4	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.	2.71	1.73	2.14	1.03					2.32	1.24
11	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador	4.64	0.58	5	0					4.88	0.33
21	El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.	3.11	1.53	2.04	1.21					2.35	1.32
22	Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia	3.17	1.15	2.94	1.51					3.01	1.32
23	El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.	3.63	0.58	4.47	0.55	4	0	4.47	0.58	4.2	0.56
28	El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.	4	0	5	0	4.73	0.5	4.23	0.5	4.56	0.51
38	El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado	4	0	4.11	0.75	3.72	0.5	3.72	0.5	3.9	0.56
39	El conocimiento (científico) se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.	3.42	1.53	4.64	0.52	4	0	3.66	0.96	4.02	0.86
40	La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.	3.42	1.53	2.8	1.47					2.99	1.41
42	La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	3.3	0.58	1.91	1.17					2.29	1.13
44	A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa	4	0	4.57	0.55					4.35	0.52
47	El conocimiento (La Ciencia) ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.	2.29	1.53	2	0.98	2.45	1.26	2.28	1	2.22	1.07
51	Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.	4	0	4.26	0.82					4.17	0.67
55	La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.	3.17	1.15	2.59	1.67					2.77	1.45

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre de 2000

En esta categoría, la mayoría de las respuestas (por las características de los ítems) vienen dadas por los grupos de Biología y Geología y los de Física y Química, ya que como indicamos en su momento, eliminamos para el resto de los grupos 10 de los 14 ítems de la misma.

Se manifiestan inseguros en la defensa del método científico, en el sentido de seguir fielmente los pasos del mismo que apoya el empirismo: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías. Esto no concuerda con que se muestren inseguros, en el hecho de que puedan existir investigaciones en la que no exista la experimentación.

Se muestran en desacuerdo con el hecho de reconocer que las teorías científicas, cuando se obtienen mediante la aplicación rigurosa del método científico, sean un reflejo cierto de la realidad, y muestran su inseguridad sobre la objetividad que proporciona la aplicación de dicho método. Se puede detectar una cierta contradicción entre esta idea y la expresada en el párrafo anterior, que se ve reforzada por dos aspectos: de una parte el estar de acuerdo con las limitaciones del empirismo en cuanto a la imposibilidad de evitar un cierto grado de deformación en la observación de la realidad, introducida por el propio observador y por otra con las limitaciones del racionalismo, admitiendo que el pensamiento humano está influido por aspectos subjetivos y emocionales.

Finalmente, puede aparecer otro posible contrasentido, en cuanto a que están de acuerdo con que el conocimiento científico es una empresa humana sustentada en la capacidad de los seres humano de plantearse problemas e imaginar soluciones y en admitir cierto relativismo epistemológico, ya que opinan que el conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad, mientras se muestran inseguros, en cuanto a la concepción de la historia de la Ciencia como una acumulación sucesiva de teorías verdaderas.

En el análisis de esta dimensión, nos hemos encontrado que las ideas manifestadas por los profesores y profesoras objeto de este estudio se encuentran bastante dispersas y se mueven alternativamente desde el extremo de lo que podríamos denominar de un racionalismo empirista, hacia posiciones mucho más relativistas y constructivistas. Entre una imagen rígida y dogmática de la ciencia y su evolución histórica y una visión más integradora, creativa y humana de la misma, sin que ninguno de esos dos extremos, que consideramos en forma de continuo, prevalezca, en nuestra opinión sobre el otro.

Segundo momento: Junio de 2001

Aunque existen algunas variaciones en algunos ítems, respecto al primer momento, consideramos que no son suficientemente significativas como para destacarlas.

Tercer momento: Junio de 2002

En este momento, y sobre todo respecto al primero, existen variaciones significativas en cuatro de los ítems de esta categoría. Tres de ellos están relacionados con las características de la metodología científica y el otro con la subjetividad y emotividad del pensamiento humano.

Pasan del acuerdo a la inseguridad en la idea de que toda investigación científica deba comenzar con la observación sistemática del fenómeno que se estudia (ítem nº 22) Asimismo pasan de la inseguridad al desacuerdo en la concepción de que la metodología científica garantice la objetividad en el estudio de la realidad (ítem nº 42). Finalmente pasan del desacuerdo a la inseguridad, cuando afirman que la experimentación puede no estar presente en determinados tipos de investigación científica (ítem nº 55).

Finalmente, aumenta sensiblemente su grado de acuerdo en considerar el pensamiento humano condicionado por factores subjetivos y emocionales (ítem nº 28).

CATEGORIA (MD) MODELO DIDÁCTICO

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.6	1.63	3.66	1.25	3.44	1.11	3.21	1.03	3.26	1.21
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	3.65	0.76	4.05	0.83	3.11	0.77	3.24	0.92	3.4	0.87
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4.13	0.38	4.2	0.71	3.53	1.03	4.17	0.4	3.92	0.76
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	3.96	0.58	4.73	0.46	3.77	0.83	4.37	0.52	4.13	0.72
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	3.5	1.35	4.6	0.52	4.71	0.46	4.7	0.47	4.45	0.74
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	2.12	0.95	2.16	1.41	1.94	0.92	2.32	0.82	2.11	0.99
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.34	0.79	4.44	0.76	3.62	0.83	3.8	0.4	3.77	0.77
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	3.59	0.95	3.04	1.41	4.03	0.59	3.83	0.7	3.69	0.89
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.31	0.98	3.39	0.93	3.93	0.76	3.33	0.7	3.55	0.83
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	3.65	0.76	3.44	0.76	3.74	0.68	3.77	0.6	3.67	0.67
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	3.15	0.95	2.91	1.25	3.31	1.06	2.95	0.94	3.1	1.03
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	4.09	0.69	2.83	1.07	3.84	0.8	3.03	1.03	3.44	0.98
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	3.25	1.13	2.43	1.64	2.88	0.96	3.31	1.04	2.95	1.14
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.8	0.69	4.09	0.69	3.67	0.7	3.97	0.47	3.85	0.64

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.52	1.33	3.43	1.19	2.98	1.07	3.7	0.98	3.11	1.14
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	2.24	1.22	3.48	1.06	3.33	0.79	3.49	1.21	3.15	1.07
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4.47	0.55	4.6	0.52	3.69	0.73	3.42	1.37	3.98	0.88
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	3.81	0.41	4.73	0.46	4.03	0.64	4.31	0.52	4.2	0.61
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	4.64	0.52	4.86	0.35	4.05	1.11	4.47	0.55	4.42	0.79
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	2.29	1.05	1.68	1.31	2.1	0.73	2.14	1.03	2.03	0.97
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.48	0.89	4.26	0.49	3.94	0.71	3.81	0.41	3.91	0.66
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	3.63	0.52	3.74	0.99	3.42	0.88	2.8	1.47	3.41	0.97
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.53	1.03	3.48	1.06	4.17	0.73	2.88	1.17	3.62	0.99
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	4.15	0.41	4.16	0.89	3.69	0.83	3.56	0.82	3.86	0.79
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	3.03	0.98	2.57	1.16	2.77	1.15	3.56	0.82	2.89	1.07
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	3.84	1.1	2.73	0.99	3.26	1.33	2.4	0.84	3.04	1.21
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	2.75	1.1	2.55	1.46	2.27	1.39	3.14	1.21	2.57	1.29
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.6	0.82	4.47	0.53	3.71	0.73	3.96	0.63	3.9	0.73

CATEGORÍA MODELO DIDÁCTICO Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DTFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
2	El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.	2.71	2.08	3.84	1.1	3.56	1.26	4.47	0.58	3.68	1.2
3	La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.	3.46	0.71	3.98	1.17	3	0	3.94	0.82	3.64	0.93
12	La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.	4	0	4.11	0.75	3.94	0.82	3.72	0.5	3.95	0.61
13	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase	4.31	0.58	4.64	0.52	4	0	4.23	0.5	4.33	0.49
16	Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.	4.64	0.58	5	0	4.23	0.5	4.47	0.58	4.62	0.49
17	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	1.59	0.58	2.04	0.75	2.78	1.41	1.68	0.5	2.01	0.95
18	La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.	3.3	0.58	4.64	0.52	3.72	0.5	3.72	0.5	3.94	0.71
20	Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.	4	0	4.64	0.52	4	0	3.94	0.82	4.2	0.56
26	La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles	3.42	1.53	4.31	0.52	3.72	0.5	3.66	0.96	3.85	0.83
29	El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad	3.63	0.58	3.32	1.22	4.47	0.58	3.94	0.82	3.77	0.93
30	El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.	2.88	1	2.04	1.21	2.99	1.5	3.13	0.96	2.62	1.17
31	La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.	2.52	1.15	2.4	1.21	3.36	1	3.94	0.82	2.95	1.13
34	Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza (de las ciencias)	1.59	0.58	1.91	1.17	1.68	0.5	4.23	0.5	2.16	1.28
53	La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.	3.91	1	4.15	0.41	4.22	1.15	3.72	0.5	4.01	0.68

Comentario y discusión

Primer momento: Diciembre 2000

En esta categoría las declaraciones hacen referencia a las ideas que manifiestan sobre la Didáctica y al papel que juegan objetivos, contenidos, evaluación, programación, profesorado, alumnado, recursos, etc.

En lo que se refiere a la Didáctica, su consideración sobre si se trata en la actualidad de una disciplina científica, se encuentra en la zona de la inseguridad. En otro sentido están bastante de acuerdo en el carácter descriptivo de la Didáctica, como elemento capaz de describir y comprender los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como para definir normas y principios que guíen la práctica educativa.

Asimismo aunque están de acuerdo con que la Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico-prácticos, también están de acuerdo en una visión relativamente reduccionista de la misma, al pensar que debe limitarse a definir técnicas adecuadas para una enseñanza de calidad.

En lo que se refiere, al otro agrupamiento de proposiciones de esta categoría, parece existir una cierta contradicción. En lo que se refiere a la visión de los procesos que se dan en el aula como fenómenos complejos, a la figura del profesor/a como investigador de procesos, al papel de los alumnos/as en la programación y evaluación de la actividad del aula y a la organización de los centros de forma flexible se muestran claramente de acuerdo. Por otra parte con las declaraciones relacionadas con la planificación, la programación, el papel de los objetivos, los contenidos del área, el libro de texto, también se muestran de acuerdo con unas declaraciones en las que subyace una idea mucho más tecnológica y tradicional del trabajo en el aula. Es decir, hacen compatible la idea de complejidad de los procesos que se dan en la clase y la investigación sobre los mismos, con la idea de que el profesor/a debe planificar con todo detalles las tareas del aula para evitar la improvisación o considerar que una jerarquía y organización de los objetivos debe ser la herramienta esencial de la práctica educativa.

En esta dimensión, y en este momento, las manifestaciones de los sujetos, se ubican y polarizan en distintos modelos didácticos según se refiera a unos aspectos u otros. Este entramado de manifestaciones nos lleva a pensar que no existe en la muestra, como no puede ser de otra manera, una definición precisa del modelo didáctico en el que ubicar a los sujetos de la misma.

Probablemente esta conclusión no difiere de la que se recoge en la literatura sobre la misma situación para profesorado en ejercicio con más años de experiencia. Dependiendo de la declaración de que se trate, éstos, se pueden ubicar en uno u otro modelo, incidiendo en la imposibilidad de encontrar entre el profesorado modelos didácticos puros y reafirmandonos en la idea de que existen tantos modelos didácticos como profesores y profesoras y la de considerar la idea de modelo didáctico como un instrumento válido para el análisis de la realidad.

Segundo momento: Junio 2001

Podemos considerar que en este segundo momento, no existe una variación significativa en ninguno de los ítems de esta categoría. Solamente apuntaremos la variación en dos ítems, más que por la significatividad numérica de su variación, por que se sitúan en el punto intermedio de una tendencia que presentaremos en el tercer momento. Nos referimos a los ítems nº 31 (*La evaluación debe centrarse en medir el*

nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos) en el que el valor se acerca más al desacuerdo aún dentro de la inseguridad y al ítem nº 34 (*Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza de las ciencias*) en el que pasan de la inseguridad a la frontera con el desacuerdo.

Tercer momento: Junio 2002

Aunque existen algunos ítems que presentan fluctuaciones entre los tres momentos, consideramos que no son lo suficientemente significativas para su comentario. Si pensamos que lo merecen los dos ítems mencionados en el apartado anterior y el ítem nº 30 (*El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área*), cuya secuencia en los tres momentos es la que sigue:

Ítem/Momento	Primero	Segundo	Tercero
nº 30	3.1	2.89	2.62
nº 31	3.44	3.04	2.95
nº 34	2.95	2.57	2.16

Como se puede observar hay una disminución en el ítem nº 30, aun dentro de la zona de inseguridad, sobre que los contenidos del área sean el elemento organizador fundamental del trabajo en el aula. Lo mismo ocurre en el caso de la evaluación como medida del nivel alcanzado por los alumnos/as y donde esta variación es más significativa, 0.8 unidades es en el considerar el libro de texto como un recurso indispensable, en donde se pasa de la inseguridad al desacuerdo.

CATEGORIA (MP) METODOLOGÍA PROFESOR

Presentación y Descripción de datos

Los datos de los ítems que corresponden a esta categoría se encuentran en las tablas de las páginas siguientes.

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de diciembre de 2000											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	2.74	0.9	3.17	1.19	3.62	0.88	3.49	1.03	3.33	1
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	3.15	0.95	2.71	1.31	3.27	0.99	3.49	0.69	3.19	0.97
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	2.67	0.49	3.44	0.76					3.06	0.74
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	2.42	1.38	2.81	1.36	2.42	1.33	2.77	0.94	2.58	1.21
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.78	1	3.11	1.04	3.13	0.99	2.9	1.14	3	1.01
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	2.42	1.13	2.54	1.04	2.39	1.18	2.5	0.52	2.45	0.97
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.71	1.07	3.66	1.25	3.87	0.93	4.23	0.65	3.89	0.94
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	3.48	0.79	3.8	0.83	4.27	0.72	3.42	0.93	3.8	0.86
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.74	0.69	1.8	0.93	1.99	0.74	2.17	0.82	1.95	0.78
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.74	0.9	3.22	1.06	3.64	0.73	3.06	0.87	3.22	0.89
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.85	1	3.28	0.98	2.81	1	2.73	0.75	2.87	0.92
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	3.96	0.58	3.86	1	3.1	0.77	3.21	0.65	3.4	0.82
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	2.56	1.11	3.07	0.69	2.52	0.72	3.14	0.9	2.78	0.86
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	2.34	0.79	2.96	1.72	2.35	0.92	3.06	0.87	2.63	1.1

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de junio de 2001											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	3.09	0.75	2.93	1.39	3.3	1.13	2.99	1.17	3.11	1.11
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	3.84	1.1	2.81	1.36	3.19	0.85	3.03	0.98	3.17	1.06
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	2.99	1.17	3.22	1.06					3.12	1.07
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	2.9	1.63	2.71	1.31	1.93	0.99	2.57	0.82	2.38	1.22
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.57	0.82	3.69	0.71	3.21	1.39	3.63	0.52	3.26	1.06
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	2.49	1.47	2.03	1.04	2.52	1.09	2.4	0.84	2.37	1.09
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.77	0.75	4.47	0.53	4.13	0.83	3.96	0.63	4.11	0.73
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	4.15	0.41	3.8	0.69	4.28	0.87	4.11	0.75	4.11	0.74
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.91	0.63	1.62	0.71	2.06	0.83	1.82	0.89	1.87	0.77
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.75	0.75	2.73	0.99	3.26	0.97	2.7	0.98	2.92	0.95
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.83	1.1	3.15	0.89	2.83	0.76	2.29	0.52	2.79	0.84
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	3.96	0.63	3.96	1.13	3.15	0.73	3.24	0.82	3.49	0.9
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	3.09	0.75	3.06	1.16	2.72	1.04	2.52	1.03	2.82	1
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	3.3	1.22	2.57	1.51	2.47	1.17	2.57	1.17	2.65	1.24

CATEGORÍA METODOLOGÍA DEL PROFESOR (ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS) Resultados de junio de 2002											
ITEM		MBG	DTBG	MFQ	DFQ	MLE	DTLE	MMA	DTMA	MTO	DTTO
1	Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas	2.88	1	3.3	1.37	4.47	0.58	3.72	0.5	3.56	1.03
6	La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza (de las ciencias.)	2.52	1.15	1.91	0.63	4.23	0.5	3.36	1	2.76	1.17
7	La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.	3.3	0.58	3.36	1.05					3.34	0.88
9	El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos (científicos)	3.42	1.53	2.67	1.41	2.78	1.41	2.91	0.82	2.87	1.22
10	La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza (de las ciencias)	2.88	1	3.49	1.21	3.36	1	2.91	0.82	3.21	1
15	El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.	3.17	1.15	2.29	1.05	3.98	1.5	2.71	0.5	2.87	1.22
25	El contacto con la realidad y el trabajo práctico (en el laboratorio) son imprescindibles para el aprendizaje (científico)	3.91	1	4.64	0.52	4.47	0.58	3.72	0.5	4.24	0.69
36	Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza (de las ciencias)	3.63	0.58	3.73	0.98	4.47	0.58	3.94	0.82	3.92	0.79
37	Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.	1.59	0.58	1.7	0.75	2.63	0.96	1.68	0.5	1.86	0.79
43	Para enseñar (ciencias) es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2.52	1.15	1.7	0.75	3.13	0.96	3.13	0.96	2.43	1.06
45	El aprendizaje (de las ciencias) basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas	2.62	0.58	2.75	0.75	3.72	0.5	2.71	0.5	2.92	0.71
49	En la clase (de ciencias) es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	4	0	4.26	0.82	3.13	0.96	3.72	0.5	3.8	0.78
52	La mayoría de los libros de texto (sobre ciencias experimentales) no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.	2.62	0.58	3.2	1.03	2.83	1.5	3.46	0.58	3.06	0.97
56	La enseñanza (de las ciencias) basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.	2.52	1.15	3.55	1.55	2.71	0.5	2.71	0.5	2.94	1.19

Comentario y discusión

Primer Momento: Diciembre 2000

Es quizás en esta categoría, donde las respuestas a las distintas declaraciones, se encuentra más en la zona intermedia de los valores. De los 14 ítem, 11 se encuentra prácticamente entre el 2'5 y el 3'5, es decir, en la zona que hemos denominado de inseguridad.

En lo que se refiere a la metodología en general, se manifiestan en la frontera entre la inseguridad y el desacuerdo en cuanto a reducir el método de enseñanza únicamente a la manera de dar los contenidos científicos. No obstante se encuentran de acuerdo con la declaración de que cada profesor/a construye su propia metodología de enseñanza. En relación con la exposición magistral del profesor, se muestran inseguros sobre que sea necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje y se muestran inseguros en que la enseñanza basada en la explicación verbal favorezca que el alumno/a memorice mecánicamente el contenido.

En lo que se refiere a la utilización del libro de texto, se muestran inseguros en afirmar que la mayoría de los libros de texto no facilitan la comprensión, el aprendizaje y la motivación del alumnado. La relación entre el contacto con la realidad y el laboratorio y el aprendizaje científico la consideran imprescindible, así como están en desacuerdo con que los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/a no provocan aprendizaje, pero se muestran inseguros ante cierto carácter reduccionista de las prácticas de laboratorio como elemento de comprobación para la comprensión de los conceptos científicos.

En estrategias metodológicas concretas, muestran inseguridad en la mayoría de las proposiciones: aplicación del método científico en el aula como manera correcta para aprender ciencias, los problemas más o menos abiertos, la realización de problemas en clase, el trabajo en grupos, la utilización como recurso, de la biblioteca y el archivo de clase, etc.

Como ya indicábamos al principio de esta presentación de datos del Primer momento, un considerable número de ítems (11 sobre 14 de los que componen esta dimensión), obtienen unos valores que se encuentran en la zona intermedia de la escala, es decir, lo que hemos denominado la zona insegura. Una posible interpretación de estos resultados es considerar que es de estas proposiciones o declaraciones de las que poseen menos información y criterio, ya que están más directamente relacionadas con las tareas inherentes al quehacer docente. Estos resultados, en cierta forma están de acuerdo con lo estudiado por Pérez y Gimeno (1992), al menos en dos aspectos: uno de ellos es el admitir que el conocimiento pedagógico y profesional va adquiriéndose a lo largo de un proceso largo, complejo y lleno de interacciones y otro en el sentido de la falta de conocimiento especializado en el terreno, fundamentalmente curricular, que manifiesta este profesorado debido a su reciente incorporación a su puesto de trabajo.

Segundo Momento: Junio 2001

No se aprecia ninguna variación significativa en los datos presentes en este momento, respecto de los datos del Primer momento.

Tercer Momento: Junio 2002

En este momento de la toma de datos, si consideramos variaciones significativas (0,5 unidades o más) solamente nos encontramos con un ítem en esa situación, el nº 43 (*Para enseñar –ciencias- es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas*) que pasa desde el primer momento al tercero de la inseguridad al desacuerdo.

No obstante esta situación, consideramos que existen una serie de ítems que sin tener variaciones tan significativas numéricamente, nos parece adecuado comentarlos, debido a las características que tenían las respuestas a esta categoría (11 ítems en la zona de inseguridad de los 14 que la componen). Nos referimos a los ítems y los valores que mostramos en la siguiente tabla:

Ítem/Momento	Primero	Segundo	Tercero
nº 1	3.33	3.11	3.56
nº 6	3.19	3.17	2.76
nº 25	3.89	4.11	4.24
nº 49	3.4	3.49	3.8

Es decir, pasan de la inseguridad al acuerdo, en la idea de que las actividades prácticas son necesarias para aprender correctamente los conceptos científicos. (nº1).

Se desplazan hacia el desacuerdo, en la concepción de que hacer problemas en clase es una alternativa a la explicación magistral (nº 6).

Aumenta su acuerdo sobre la necesidad del contacto con la realidad y el trabajo práctico como elementos imprescindibles para el aprendizaje científico. (nº 25).

Pasan de la inseguridad al acuerdo en la propuesta de que los alumnos/as trabajen en clase formando grupos.

CONCLUSIONES

En cuanto al grado de evolución de las ideas de los profesores, entendemos que la estrategia de formación propuesta, ha producido avances o cambios en las ideas de los asistentes en torno a los ámbitos de desarrollo profesional trabajados en el curso. En este sentido las ideas relacionadas con la aplicación en el aula de determinadas estrategias, como puede ser la realización de una puesta en común, la realización de trabajos prácticos, la salida a otros lugares fuera del aula, el trabajo en grupo, etc. han sido las que muestran un mayor grado de evolución. Aunque también se detectan algunos cambios en concepciones más relacionadas con la epistemología y las didácticas específicas.

En las conclusiones que elevaremos a continuación, se entenderá que los cambios producidos son en comparación con nuestro modelo de referencia – constructivista, alternativo o de investigación en la escuela- y que mientras no se indique lo contrario, se supondrá que los cambios son de acercamiento a dicho modelo.

Categoría Aprendizaje Científico

Lo más significativo de esta categoría, ya mencionado en la presentación de los datos es la evolución acerca del tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos/as, desde el punto de no considerarlas a comenzar a tenerlas presentes y en cuenta. En este mismo sentido aumenta su tendencia hacia el acuerdo con el hecho de que las ideas del alumnado debe ser el punto de partida del aprendizaje.

También se han producido cambios en algunas de las concepciones acerca de los requisitos para que se produzca aprendizaje. Aumenta el desacuerdo con la idea de que se produce aprendizaje cuando el profesor/a explica con claridad el alumno/a atiende, lo cual indica, al menos un cuestionamiento de lo que se ha denominado el pensamiento docente del “sentido común” (Gil 1991). Asimismo existe una cierta evolución en la consideración de que el aprendizaje científico está esencialmente ligado a los contenidos conceptuales, donde traspasan la frontera de la inseguridad al desacuerdo. Finalmente, apuntar que la misma evolución se produce, en la consideración de la respuesta de los alumnos/as a las cuestiones planteadas por el profesorado como una medida del aprendizaje científico.

Categoría Naturaleza de la Ciencia

En esta categoría los cambios son menos significativos, aspecto este que concuerda con nuestras hipótesis de partida. No obstante se han producido avances en las concepciones acerca del cuestionamiento de la objetividad de la metodología científica, la aplicación paso a paso del método científico y las características subjetivas y emocionales del pensamiento humano. Esto muestra una evolución desde posiciones más relacionadas con el positivismo lógico a posiciones más cercanas a una visión más constructivista y relativista.

Aunque no llegan al convencimiento, si evolucionan en admitir al menos como posible (inseguridad cuando antes era desacuerdo) que puedan existir investigaciones científicas que no conlleven experimentación.

Categoría Modelo Didáctico

En esta categoría, donde las concepciones quizás sean un reflejo de las posibles cosmovisiones de los sujetos sometidos a este estudio, consideramos que se producen tres cambios para nosotros altamente significativos. El primer cambio se refiere a la concepción acerca de la evaluación de los alumnos/as. En este caso, aún que permanezcan inseguros acerca de que la evaluación de los alumnos/as debe centrarse en medir el nivel que éstos han alcanzado, se aproximan bastante al desacuerdo con esta afirmación. Podemos pensar que consideran que hay más aspectos que considerar en el tema de la evaluación (materiales, profesor/a, actividades, etc.). También parece que se aproximan bastante al desacuerdo en que el libro de texto es un elemento indispensable para la enseñanza y por tanto existen otros materiales y actividades a desarrollar en el aula. Finalmente comienzan a cuestionarse que el trabajo en el aula debe centrarse en los contenidos del área.

Categoría Metodología del Profesor

Esta categoría pensamos que contiene ítems que encierran concepciones que se pueden considerar cruciales para el desarrollo profesional de este profesorado. En líneas generales, se han producido algunos avances, ya que hemos pasado de tener 11 ítems en la zona de inseguridad, a tener 8 en esa zona. Esto nos puede indicar que al menos ha existido acerca de una mayor definición de este profesorado sobre las concepciones constituyentes de esta categoría.

El cambio más significativo que se produce es en relación con el uso de una metodología transmisiva para facilitar el aprendizaje. Se muestran en desacuerdo con el uso de una metodología transmisiva.

Existen otros cambios menos significativos numéricamente, pero creemos que no por ello menos importantes. Nos referimos a que pasan de la inseguridad al

acuerdo, en la idea de que las actividades prácticas son necesarias para aprender correctamente los conceptos científicos. Se desplazan hacia el desacuerdo, en la concepción de que hacer problemas en clase es una alternativa a la explicación magistral. Aumenta su acuerdo sobre la necesidad del contacto con la realidad y el trabajo práctico como elementos imprescindibles para el aprendizaje científico y pasan de la inseguridad al acuerdo en la propuesta de que los alumnos/as trabajen en clase formando grupos.

Conclusión final

Aunque no podemos pensar que los cambios producidos son únicamente debidos a los cursos de formación realizados y objetos de esta investigación, sino que otros factores no contenidos en él (trabajo en el centro, otras actividades de formación, la propia maduración personal, el contacto con otros/as profesionales de la enseñanza, etc.), no es menos cierto que todos aquellos aspectos en los que se ha producido evolución han sido tratados en los cursos de formación, bien como contenidos del curso, bien hechos patente con la metodología utilizada en el mismo como se puede comprobar consultando los apartados correspondientes a esta cuestión en la presente memoria.

Somos conscientes de que se aprecian pocos cambios y que la mayoría de ellos se producen al final del segundo año, pero también somos conscientes de la lentitud con que se producen los cambios en el desarrollo profesional del profesorado .

ESTUDIO 4

INCORPORACIÓN AL PUESTO DE TRABAJO.

ESTUDIO 4

LA INCORPORACIÓN AL PUESTO DE TRABAJO DEL PROFESORADO NOVEL

Estudio 4.

Subproblemas:

4 A: ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

4 B: ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?

4 C: ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?

4 D: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

Los **instrumentos** utilizados para obtener los datos que nos aporten información sobre este problema son los siguientes:

Cuestionario de contexto (Anexo VII), Entrevistas (Anexo II), Grabaciones de vídeo de la mesa redonda de enero de 2001 (Anexo III) y Diario de la primera sesión de 30 de noviembre de 2000 Anexo IV).

Sistema de categorías

Categoría A: La Formación inicial

Categoría B: La fase de prácticas

Categoría C: Condiciones en el acceso al puesto de trabajo.

Categoría D: Relaciones en el centro de trabajo.

SUBPROBLEMA 4 A

¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?

Presentación y Descripción de datos

En primer lugar presentaremos los datos relacionados con Licenciaturas y Especialidades del profesorado participante:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Titulación</u>										
Licenciaturas/ Doctorado	6/1	88/12	10/0	100/0	16/0	100/0	11/0	100/0	43/1	97.7/2.3
Especialidad										
Biología	7	100								
Física			3	30						
Química			7	70						
Filología Hispánica					15	93.75				
Filología Clásica					1	6.25				
Matemáticas							11	100		

En cuanto a las manifestaciones recogidas acerca de su Formación inicial y en relación con su formación puramente científica, algunos/as reconocen que la Universidad les ha formado de manera global:

En la entrevista a Luisa (127-131), se refiere:

Es que como yo estoy impartiendo biología, o sea que estamos, bueno vamos a ver, a parte de conocimiento, es que yo creo que la carrera, te da, más que los conocimientos, el desenvolvete por ejemplo, el buscar información, lo que es tener recursos.

Y añade (137-139)

Hombre en lo de los conocimientos si, en lo de cómo persona en la carrera no, bueno, a lo mejor con algún profesor...

En otro caso aunque reconoce dicha formación, consideran que el aprendizaje adquirido no ha sido suficiente y que as ahora cuando tienen que realizar lo que podríamos llamar la “transposición didáctica”, usando la terminología de varios autores franceses, es cuando realmente están aprendiendo. Así lo manifiesta Elena (241-247):

Pues no, pero vamos ninguna, ninguna. Yo estoy aprendiendo, la relación que tienen los aparatos, ahora, que estoy explicando, porque yo, todos estos temas los he dado, pero se te olvida, tu ya te quedas en las células, a lo mejor, no, y no eres capaz de salirte para fuera y englobarlo los cuatro. De verdad yo estoy aprendiendo ahora.

Asimismo en (252-268), plantea el debate entre la visión microscópica y la macroscópica y la visión compartimentada y aditiva de los conocimientos adquiridos en la Universidad, como dentro del paradigma de la concepción de los conocimientos como suma aditiva simple de los mismos.

Claro, y realmente pues llegaba a dominarlo todo y tenía todas las cosas muy clara, pero no llegaba al nivel de abstracción de salirte de... igual que ellos se quedan en los macroscópico y no llegan a los microscópicos, pues a mí creo que me pasaba lo mismo, yo tenía muy claro todos los ciclos de energía, para donde iba cada electrón cada protón, pero después no era capaz de salirme... bueno y todo esto para qué ¿no?. Y conectar el excretor, bueno ya, eso es, ni por asomo. Entonces claro, si yo lo estoy aprendiendo ahora, me parece muy ambicioso que ellos lo aprendan en tercero de E.S.O., pero vamos también, cuando yo di la digestión en E.G.B. tampoco llegué a entenderlo todo, pero porque sí se daba de una forma compartimentada, entonces allí es que..., no se yo si ahora, con mi intención de darlo todo englobado se conseguirá.

En otras ocasiones, hay quien manifiesta su total disconformidad con la enseñanza recibida en la Universidad, ya que a u juicio, no ha adquirido una visión global de la Ciencia ni tampoco una concepción de la Ciencia crítica y constructiva, subjetiva, en el sentido de construcción humana, etc. Como ejemplo de estas ideas, en la entrevista a Clara, (146-169)

Ninguna, sinceramente ninguna, o sea, mi formación universitaria, yo acabé despistada completamente y de concepciones de la ciencia es para nada, o sea a mí en Orgánica

me enseñaban a la teoría que me tenían que dar de Orgánica y a resolver ciertos problemas. Bueno, yo es que de la facultad, yo no sé que voy a hablar porque es que a la facultad le tengo mucha manía, o sea a mí la facultad de Química, la pasé y no quiero volver a ella, o sea, no me gusta para nada, parece un cortijo, esto no viene al cuento contarle pero a mí me parece un cortijo y realmente no, y yo he hablado con gente que sale de la facultad, tuve oportunidad de conocer a gente que quería dedicarse a esto y yo estoy muy lejos de saber mucho de ciencias y todo eso, pero hay gente que tiene una idea de la ciencia también, completamente deformada, por ejemplo, que es exacta, es exacta y que es exacta y hay gente con éxito en la facultad, por decirlo de alguna manera. Yo, realmente la facultad no me gusta, que voy a hacer, ni la forma de dar clase, ni lo que te enseñan, que pena la química cuántica con todo lo que tiene y... nada, yo aprendí a pasar exámenes, haciendo exámenes así yo aprobé la Química Cuántica.

También dentro de la misma entrevista, (174-176), llega a afirmar que en la Universidad únicamente se dedicó a aprobar exámenes y que si no es de esta manera no se puede avanzar.

Sí, sí, totalmente somos aprueba exámenes, hasta que no eres una aprueba exámenes no tiras para adelante.

Hay otras manifestaciones en las que se reconoce la Formación Universitaria como válida a nivel de conocimientos científicos, matizan que esa formación no les sirve para su desarrollo profesional como docentes de una manera concreta, como se manifiesta en (116-129) extraídas de la entrevista a María:

Ninguno, ninguno, así ninguno, vamos a ver, para que me sirve a mí lo que he aprendido en la universidad con lo que estoy haciendo en clase, pues para tener una idea general de la biología, porque si tuviera que enseñar matemáticas, pues enseñaría matemáticas y no lo he estudiado en la facultad, que yo creo que para lo único que nos sirve lo que nosotros hemos estudiado en la facultad es para tener una idea global, hombre, te facilita el poder explicarle cosas a los chiquillos, te facilita el poder relacionar tú con no sé ... a lo mejor me es más fácil ponerle ejemplos o buscar estrategias dentro de la biología porque lo domino más que si fuera en matemáticas, pero si tuviera que hacerlo en otra cosa, pues genial.

El mismo aspecto se manifiesta en el siguiente fragmento de la entrevista a Manuel, (117-121):

que eso no me pasa. Es lógico, que lo que sí me ha dado son los conocimientos de lengua, pero lo que es por ejemplo yo creo que pedagogía, psicología que creo que es muy importante, muy poco, nada absolutamente, pero nada nada.

En este momento podríamos empezar a incluir aquellas afirmaciones que relacionan su formación Universitaria con la tarea que se tiene que desarrollar en el aula. En el fragmento anterior se hace mención a las asignaturas de pedagogía y psicología y en otros se hace referencia a la didáctica como elemento necesario para la consecución de un perfil profesional ideal (definido en otro momento). En ese sentido en la entrevista a Juan se recoge, (89-102):

Hombre, como entiendo la pregunta, si saliendo de la universidad estoy preparado para conseguir ese profesor ideal, no, pues la verdad es que no, no hay una asignatura didáctica en la facultad que te encamine a explicar a otros conceptos de la física y química. Yo desde el día en que salí, no hago más que repetirme eso, yo no sé transmitir en muchas ocasiones lo que quisiera, y como imagino que me pasaba a mí, a veces en el instituto, que yo me hacía un acto de fe, pues casi pasa lo mismo, entonces en ese sentido, muchos de los Licenciados que salimos, yo creo que no sabemos comunicarnos a los chavales, en mi caso desde luego me queda mucho camino que recorrer.

La misma idea la manifiesta Pilar en la entrevista realizada, (75-78)

A nada, bueno decir nada es decir muy poco, es que yo pienso que la carrera no está orientada a lo que estamos haciendo la mayoría de nosotros ahora, debería haber algo de didáctica por ahí en medio y...

Hay otra serie de manifestaciones en las que reconocen directamente que la relación entre sus estudios universitarios y la tarea docente es muy escasa o directamente ninguna. Como ejemplo de esto último, tenemos las siguientes unidades de información:

En la entrevista a Manuel, (111-114), nos encontramos:

¿qué me ha aportado la Universidad?., Yo creo que como profesor, lo que es la enseñanza ahora mismo, pues muy poquito, o sea, lo que es entrar en clase y dar una clase, yo creo que muy poco, yo estaba

En el mismo sentido se manifiesta Clara; (692-700)

por ejemplo que siempre me he querido dedicar a esto, de verdad, yo entré en la facultad y decía, yo o me meto en un instituto o investigo, y que voy a investigar, y esto me encanta, o sea que, y a mí me hubiese gustado formarme antes y seguro que habría estado más motivada en la facultad, yo creo que sí, que hay que tirar para adelante y ver como arreglamos esto, porque alguna formación tenemos que tener, porque somos complemente autodidactas,...

En la entrevista a Elena la respuesta es contundente, (233):

Ninguna (relación entre lo que quiere conseguir y su formación universitaria)

Como complemento a todo lo expuesto anteriormente, en el sentido de la Formación Inicial, hay algunas referencias al CAP como parte de esa Formación Inicial

Así Carlos, (524-532), declara, :

Exactamente, a eso me refería también dentro de que hay aspirantes a esto, o sea pues conocer distintas formas de enseñar matemáticas, es que en este momento tampoco conoces más. Yo conocí un poco en el CAP, si tuve suerte porque lo hice en el IES AAAAA y no sé lo que era la parte didáctica de las matemáticas para ser especialista, era todo muy interesante

porque era todo muy estructural , pero claro esa fue a la que yo fui dos semanas o tres y....

Y añade, (537-546):

Si, pero me ayudó a conocerlo simplemente, porque fue un período tan corto y no pasaban de ser tres o cuatro actividades completas, tampoco hicimos más entonces al final se te queda en poco y lo que salvo que necesites así de una actividad concreta no te salva todo eso, lo difícil es ver todo el conjunto, saber la programación de... pues veo todo lo que es de álgebra y verlo en conjunto con todas las actividades, no solo de este tipo, ¿sabes lo que te quiero decir?

También en la entrevista a Clara, se manifiesta; (596-599)

Mucho, claro, si, ¿cuándo yo llegué aquí? sí, bastante. Y gracias a que había dado un poquito, que hice el curso de profundización (se refiere a un curso que se realizó como experiencia piloto desde el ICE de la Universidad de Sevilla con algunos/as alumnos/as del CAP) y había estado en el instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y

También existen una alusiones al CAP, en el sentido de su inutilidad o de su utilidad, fundamentalmente dependiendo del Centro donde se ha desarrollado, en el diario de la Primera sesión. Así nos encontramos con comentarios acerca de su inutilidad (110-114, 125):

Otra compañera dice que hizo el CAP en el 87 y que estaba deseando tener un curso como éste. Una compañera de matemáticas que hizo el CAP el año pasado dice que no le sirvió de nada; estuvo 6 horas mandando a callar.

el CAP no sirve;

En otro caso, en cambio, de acuerdo con el IES donde realizó las prácticas si considera en algo este curso del CAP (197 y 198)

Le gustó el CAP porque lo dio en el M. M.(nombre del IES donde realizó las prácticas del CAP) en un curso de bachillerato internacional

Comentario y discusión

Aunque con matices, de las unidades de información presentadas, se puede deducir que la Formación Inicial, entendida en su sentido amplio, es decir, la relacionada con la Formación Universitaria del Profesorado de Secundaria, no es la adecuada para el desarrollo de la profesión docente. Esta opinión está refrendada por la literatura y las investigaciones realizadas al respecto. Como indica Imbernón (1994) existe un fuerte contraste entre la concepción teorico-práctica formada del aprendizaje, por el profesorado novel, y la realidad práctica (en palabras de Veemann, 1984 en Imbernón, 1994, un "shok de realidad"). El debate sobre la inclusión o no de materias relacionadas con las Didácticas de las diversas materias es un debate abierto y sujeto a complicadas relaciones, no sólo de índole curricular, sino también de tipo social, económico y académico.

Las referencias al curso del CAP no son muy numerosas. Una de las razones es que no se hacía ninguna pregunta concreta respecto a ella en las entrevistas. No

obstante, las intervenciones que hay, no hacen sino realzar el debate planteado acerca de la necesidad de una Formación Inicial específica para los/las licenciados/as universitarios que piensan dedicarse a la docencia. A destacar la intervención de Clara, la única del grupo de noveles que participó en la experiencia de un curso de profundización en las Didácticas Específicas, realizado después del curso del CAP con alumnos de éste, en el sentido de su utilidad de cara a su formación. Ese curso, como se expone en los antecedentes de este Proyecto de Investigación fue uno de los puntos de partida del mismo (Luna, Martín, Montero y Solís, Coordinadores , 2000)

SUBPROBLEMA 4 B

¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?

Presentación y Descripción de datos

La fase de prácticas es un requerimiento legal para los funcionarios que superan el examen de las oposiciones, ya que para ser nombrado funcionario de carrera, tienen un periodo (un curso escolar) que se encuentran lo que se denomina "en prácticas". Para la orientación y la supervisión de dichas prácticas se nombra a un inspector/a o en su defecto, la propia inspección que es el estamento encargado de dicha supervisión, nombra a un profesor/a que se supone tienen una experiencia y profesionalidad contrastada. Dichos profesores, sin reducción horaria alguna, deben orientar, visitar y supervisar el trabajo de los profesores/as recién incorporados, que culmina con la presentación por parte de estos último de una memoria o informe. Este proceso, no tiene una valoración igualitaria en las informaciones que poseemos. Algunas de las manifestaciones recogidas, valoran positivamente dicha fase de prácticas, por la relación con el tutor o tutora que se las supervisa. Así en la entrevista a Juan, (366-381), se recoge:

Bueno, la fase de prácticas, estoy contento porque la tutora que me ha tocado ha sido una persona bastante, es flexible, ha aclarado bastante que las cosas de prácticas pues no es todo lo buena que debiera, ciertamente, he hecho realizar un trabajo y de presentarlo no es tan..., verás, que muchas de las cosas que se plantean en el trabajo son cosas que tú has estudiado en la evaluación, en las oposiciones, y que no son a lo mejor tan útiles, como que el profesor te vieran a lo mejor, lo que hizo ella ¿no?, que tenía que vernos en clase, pues quizás yo creo que hubiera sido mucho más atractivo, que llevara un seguimiento, más asistencia a clase, para corregirte las cosas, para darte sugerencias y quizás después pues unas líneas en las memorias, quitando un poco de hierro al asunto.

En el mismo sentido se manifiesta Manuel, del que se recogen los siguientes fragmentos, (123-135):

Si, me está siendo útil porque también he tenido la gran suerte, he sido el hombre de Suerte, de que mi inspector se está preocupando mucho y me está ayudando a realizar programaciones coherentes y no utópicas, esta me está ayudando muchísimo, y luego también porque me está ayudando mucho, porque mi inspector el que se me ha asignado a mi, en clase me hace comentarios de lo que yo he mejorado en plan positivo y además se ha tornado la molestia de escribirmelos, me parece una persona enorme en ese

En algún caso se hace mención al porqué se considera positiva dicha fase como específica Juan en otro momento de la misma entrevista, (386-395)

Pues la verdad es que no, con sinceridad no, porque, como te he dicho antes, el hecho de elaborar un trabajo, quizás bueno en el modo de enfocar el trabajo y tu irte dando cuenta de cómo estás actuando para corregir tus errores, en ese sentido sí, si no tienes examen de prácticas te puedes dejar llevar, ¿no?, lo que pasa es que influye mucho lo de la actitud del profesor, el que se sienta un poco preocupado, en ese sentido el hecho de parar, para elaborar el trabajo y reflexionar, sí.

Dentro de este apartado de valoraciones de dicha fase, también existe la percepción negativa y de pérdida de tiempo, también relacionada con la actuación del citado tutor/a de prácticas y con lo que dicho trabajo ha aportado. Así Clara manifiesta, (645-647)

Sinceramente no, lo veo negativo, que tengo que entregar una memoria y que me va a liar mucho, sinceramente no. No, de verdad, yo me mosqueo, a mí no me ha dado nada, absolutamente nada, no sé si a lo mejor otro tutor, se está reuniendo con sus alumnos, pero yo para nada, a mí no me ha dado nada.

También aparece la postura de considerar este proceso como un trámite que hay que pasar para poder consolidar el estatus de profesor/a. En este sentido aparecen las siguientes manifestaciones de Luisa, (501-508)

Que hay que aprobarla como sea. Hombre, yo pienso que hay un trámite, que está estipulado así y que hay que hacerlo, no creo que sea, yo que sé, muy útil que te valoren por un documento que presentas y por una clase a la que vienen a verte, yo creo que es quizás lo que más y tampoco es el informe que hagan de ti, eso es lo que puede ser más interesante para la persona que decide y tampoco.

Y a continuación añade, en relación con el posible trabajo que le puede estar suponiendo la visita del tutor/a y la elaboración de la memoria o informe (513-520):

No, no me está suponiendo nada, porque la clase que vinieron a verme yo la tuve igual de preparada que las demás, la programación la tengo que hacer, pero tampoco me parece que sea muy complicado lo que me han pedido, y ya está vamos, yo sería la misma si hago las clases de prácticas, que si no las hago, no sé que beneficio puede tener, yo creo que la gente en general.

Independientemente de la valoración acerca de cómo se va desarrollando personalmente este trabajo, si que en todas las entrevistas anteriores se hacen propuestas de mejora o de cambio en la fase de prácticas.

Hay quien propone alargarla, para que la observación fuese más continuada en el tiempo, en previsión de posibles cambios de centro y por tanto de situación. Propone un seguimiento más continuado y dilatado en el tiempo. Esta manifestación se recoge en la entrevista a Juan (400-413)

Pues quizás, a lo mejor la alargaría, en el sentido que dije antes, para que la observación fuese más larga, para que realmente en un año, mi experiencia es muy positiva aquí, a lo mejor el año que viene estoy en otro centro, me encuentro con

problemas de disciplina, de compañerismo y tal, y eso me hace distorsionar, o sea que lo que he aprendido aquí, a lo mejor no me sirve allí, y quizás a lo mejor esto se extiende, pues fuese también me angustio, bueno en el sentido de que a lo mejor el año que viene me doy cuenta de que no quiero ser profesor o me agobio por lo que sea y me queme, entonces el seguimiento ese de la fase de prácticas, más largo, pues creo que sería más útil en ese sentido.

También en la línea de conservarla, pero con condiciones en su desarrollo, Manuel, en concreto, indica que se deberían promover y facilitar el acceso a cursos de formación, sobre aquellos aspectos de la función docente de los que se consideran deficitarios por su Formación Inicial. (148-157)

Yo más que eliminarla, de alguna manera, añadiría, y añadiría una cosa, que es que en la fase de prácticas al menos los tres primeros meses que estamos todavía empezando, no estaría mal que la parte de delegación nos facilitasen de alguna manera algún tipo de acciones formativas de recursos, no tanto de lengua, matemáticas o de física, sino de como es la psicología de los niños, cómo piensan los niños, como los podemos tratar, ya sé que eso es difícil de montar, porque claro yo tampoco se bien bien como.

Partiendo de la misma línea de participar en actividades de formación ante la falta de formación que proporciona el trabajo realizado, Clara aborda otra cuestión y es la relacionada con el perfil del tutor/a de las prácticas (662-683), aboga por una persona que esté en el propio instituto, accesible y cercana y a la que realmente se le pueda preguntar cuando sea oportuno y necesario. :

Sí, teóricamente te tendrías que meter en un curso de formación, todos los que te propongan y no sé cuanto y yo me meto porque yo quiero y me interesa, pero ¿cómo se tiene que plantear?, pues a mí me parece que el tutor debe estar en tu instituto, o sea que alguien de tu instituto si acaso fuese tu tutor porque a él si que lo tienes a mano para preguntarle lo que sea, por ejemplo si quieres alguna sugerencia, pero, no sé de alguna forma formarte, que lo único que te exigen es una memoria, pero a mí no me forma, la fase de prácticas a mí no me forma para nada, yo creo que para lo único que sirve la fase de prácticas en cierto modo es por si ves a alguien que hace algo atroz en la clase, pues lo quitan del medio y no le aprueban la fase de prácticas, porque otro sentido no, yo no lo veo, sinceramente, podía ser muy positivo si se organizara una fase de prácticas de verdad, en plan a lo mejor curso que estamos haciendo en el CEP, pero como formación, pero a mí no me dan ninguna formación.

En la misma línea se pronuncia Manuel, que propone sustituir la figura del inspector por un profesor del propio centro, (164-172)

quitar, que la fase de practicas más que llevarla un inspector yo creo que la debería de llevar un profesor del propio centro, un funcionario del centro ya, bien sea el Jefe de departamento o Un compañero tuyo funcionario, que los hay, ¿por que'?, pues porque es el que está contigo, el inspector viene un día y se va y además el pobre tiene ya bastantes cosas que hacer como para molestarse y suspenderte la fase de practicas, tampoco quiere, sino que, yo,

Finalmente dentro de esta idea aparece una posición intermedia, de Luisa, en la que, aparte de indicar nuevamente la inutilidad del trabajo realizado en la fase de prácticas, propone que el tutor sea alguien como las personas que han estado llevando el curso de Formación en el Centro de Profesorado, (542-553):

prácticas te fuera... entiendes, que si la fase de prácticas es como aprendizaje, te podrían ayudar mucho, pero para eso tienes que tener un tutor, como a lo mejor estás tú o estáis vosotros, entonces sí, en este año si estás aprendiendo y eso es una fase de aprendizaje, pero fase de prácticas para decir funcionario de carrera o no, es que yo a eso no le veo ningún sentido, en la fase de prácticas no aprendemos nada, porque venga una persona a verte y tengas que presentar un informe de una programación, ¿ya sabes más, con eso has aprendido?, con eso no has aprendido nada, la clase...

Finalmente podríamos presentar una serie de unidades de información relacionadas con la Formación en general, pero dentro de los primeros años de ejercicio.

La mayoría de las referencias están relacionadas con los problemas que se les pueden plantear en el ejercicio de la función docente y la falta de preparación. De la entrevista a Manuel, (174-190), se recoge el siguiente fragmento:

eso, tampoco lo he pensado mucho, pero un poquito si de cursos así, no sé si obligatorios porque eso está mal decirlo o suena mal, pero decir, oye pues de octubre a diciembre hemos pensado, por parte de la inspección, pues hacer... pues el mes de octubre dedicado a psicología, en noviembre a pedagogía y en diciembre las programaciones, porque vamos, no se, de la teoría que estoy dando oposición a la práctica de lo que es una programación pues va todo el mundo, a mi me cayó el tema de la programación justamente, yo puse mucha teoría pero ahora tengo que hacerla y me veo que pues que me ha costado, pero si hubiese tenido un curso que me lo indicaran, pues yo creo que eso no estarla mal, y si se ve que es fácil pues no se, tampoco hace falta venir aquí a hacerlo, a Delegación donde sea y supongo que dinero no sé si hay pero no se si vale o no, esto es lo que hay. -

Asimismo en el diario de la primera sesión (85-90)

Cuando se deciden a intervenir empiezan a salir aspectos referidos a: falta de experiencia, sorpresa con los alumnos, necesidad de aprender metodología y técnicas, desánimo, la realidad les ha hecho ver que no saben nada, falta de motivación de los alumnos, la disciplina y diversidad en el aula.

Y también, (195-196)

:

Un compañero de Lengua interviene para manifestar sus deficiencias en aspectos didácticos.

Comentario y discusión

En relación con la fase de prácticas, podemos considerar el primer año de trabajo, año de prácticas, como un año de transición entre la Formación Inicial y la Formación Permanente. En este sentido, vuelven a aparecer las mismas necesidades formativas ya planteadas en la Formación Inicial (Universidad y CAP), pero matizadas

con un conocimiento del sistema que permite proponer cuestiones plausibles y necesarias. La idea del profesor tutor, mentor o “coach” (Marcelo, 1994) se contemplaba en las bases teóricas de nuestro proyecto de investigación, como una figura importante. En la información aparecida, se barajan las dos posibilidades que allí se mencionaban: la centrada en la escuela (profesor tutor del propio centro) y la que se basa en un profesor mentor externo. Las ventajas encontradas a la fase de prácticas están relacionadas con este aspecto y también con la posibilidad de realizar un proceso de reflexión sobre la propia práctica. (Porlán y Rivero, 1998)

SUBPROBLEMA 4 C

¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?

Presentación y Descripción de datos

En este problema presentaremos datos en relación con condiciones generales de trabajo (horarios, asignaturas, carga lectiva, reparto de tareas, etc).

A) En primer lugar presentaremos algunos datos extraídos del cuestionario de contexto, que en modo de tablas nos van a proporcionar una primera aproximación a las condiciones de trabajo del profesorado objeto de este estudio.

1.- Carga lectiva, relacionada con varios aspectos:

1.1.Relación cursos impartidos en ESO con cursos impartidos en Bachillerato:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Carga lectiva</u> (Niveles)										
Sólo en ESO	5	71.5	7	70	13	81	10	90.9	35	79.5
Sólo en bachillerato	0		0		0		0		0	
ESO (predominante) y Bachillerato	2	28.5	2	20	3	19	1	9.1	9	18.2
Bachillerato (predominante) y ESO	0		1	10	0		0		1	2.3

Esta información habría que contrastarla con la relación de los centros que tienen solamente ESO o bien tienen ESO y Bachillerato:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Tipos de Centros</u>										
IES solo con ESO	4	57	2	20	7	43.75	1	9.1	14	31.8
IES con ESO y Bachillerato	3	43	8	80	9	56.25	10	90.9	30	68.2

Como se puede observar, la proporción entre los centros que solamente imparten ESO y aquellos que imparten ESO y Bachillerato es de 1/3 con sólo ESO y 2/3 con ESO y Bachillerato. Como se puede comprobar no están correlacionados

ambos datos, es decir, aún existiendo bachillerato en las 2 terceras partes de los centros de destino de este profesorado, solamente un 20% imparte algo de bachillerato. Una consecuencia de esta situación es que la mayoría de este profesorado ostentan una tutoría de E.S.O.

1.2. Número de grupos:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Carga lectiva (Número de grupos)										
Con 3	1	14.5	0		0		0		1	2.3
Con 4	0		1	10	2	12.5	0		3	6.9
Con 5	2	28.5	3	30	0		0		5	11.3
Con 6	2	28.5	4	40	8	50	9	81.8	23	52.2
Con 7	2	28.5	2	20	5	31.25	2	18.2	11	25
Con 8	0		0		1	6.25	0		1	2.3

El 79,5 del profesorado objeto de este estudio tiene 6 o más grupos.

1.3. Diversidad de asignaturas:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Carga lectiva (Diversidad de asignaturas)¹										
Con más de 5 asignaturas distintas	0		0		1	6.25	0		1	2.3
Con 5	2	28.5	2	20	2	12.5	0		6	13.6
Con 4	2	28.5	4	40	5	31.25	2	18.2	13	29.6
Con 3	3	43	2	20	5	31.25	6	54.6	16	36.3
Con 2	0		2	20	3	18.75	3	27.2	8	18.2

Como resumen podríamos indicar que aproximadamente el 45 % imparten 4 o más asignaturas distintas y por el contrario el 18 % imparten solamente dos niveles. A modo de ejemplo:

Un profesor tiene 7 grupos de 3º de ESO de Física y Química y una alternativa a la Religión. Una profesora de Lengua, tiene 4 3º de ESO y 1 Refuerzo de lengua. Un profesor de Matemáticas tiene 4 4º de ESO, 1 3º de ESO y un refuerzo de matemáticas. Una profesora de Matemáticas, tiene solamente informáticas de 3º y 4º de ESO. Una profesora de Biología/Geología se vio inmersa en un proyecto de socialización de alumnos de Primer ciclo de ESO con graves problemas de conducta.

1.4. Impartición de asignaturas de su ámbito o afines:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Carga lectiva</u> (Asignaturas de su ámbito / Afines)										
Solamente de su ámbito	2	28.5	4	40	12	75	8	72.7	26	59.1
Su ámbito y menos del 50% de afines	1	24.2	6	60	4	25	1	9.1	12	27.3
Al 50 %	1	14.2	0		0		1	9.1	2	4.5
Más afines que de su ámbito	3	43.1	0		0		1	9.1	4	9.1

Resumiendo: en Biología-Geología de 7 profesores / as, el 72 % imparten afines y el 28% su asignatura. En Física y Química de 10, el 60 % imparten afines y el 40% su asignatura. En Lengua de 16, el 25 % imparten afines y 75% su asignatura y en Matemáticas de 11, el 27 % imparten afines y 73% su asignatura. Como se puede comprobar el número de profesores / as que imparten asignaturas afines es mayor en las áreas de Biología – Geología y en Física y Química.

2.- Horarios:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Horarios</u>										
Sin huecos	3	43.1	4	40	5	31.25	8	72.7	20	45.5
Con 1 hueco	2	28.5	3	30	8	50	3	27.3	16	36.3
Con 2 huecos	1	14.2	1	10	2	12.5	0		4	9.1
Con más de 2 huecos	1	14.2	2	20	1	6.25	0		4	9.1
Nº de horas lectivas/ Guardias										
De 15 a 17 horas/1- 2 guardias	1	14.2	5	50	5	31.25	6	24.5	17	39.6
18 horas / 1-3 guardias	4	57.3	4	40	8	50	3	27.3	19	43.2
19 horas /0-3 guardias	2	28.5	1	10	3	18.75	2	18.2	8	18.2

Como casos significativos podemos citar: 1 profesor/a que tiene hasta 4 horas de guardia, 3 con 3 guardias. En el caso de Lengua, hay dos profesores / as, uno con 5 y otro con 7 y 15 horas de clase. Con 19 horas y una guardia, dos casos y con 19 horas y 3 guardias, un caso. En relación con los huecos 41 de los asistentes tienen entre 0 y 2 huecos, lo que supone 90.9 % del total.

3. Departamentos.

3.1. Características de los Departamentos:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
<u>Características del Departamento (Nº de componentes)</u>										
Más de 6	0		0		1	6.25	5	45.6	6	13.6
6	1	14.2	1	10	2	12.5	3	27.2	7	15.9
5	3	43.5	2	20	5	31.25	3	27.2	13	29.6
4	2	28.5	3	30	50		0		8	29.6
3	1	14.2	1	10			0		2	4.5
2	0		1	10			0		1	2.3
Unipersonales	0		2	20	0		0		2	4.5

El número de Profesores/as que se encuentran en Departamentos unipersonales es bastante pequeño para tenerlo en cuenta a la hora de analizar el número o periodicidad de las reuniones de seminario.

3.2. Periodicidad de las reuniones:

Áreas / Total	BG		FQ		LEN		MAT		Total	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%	Nº 44	%
Características del Departamento (Periodicidad reuniones)										
Semanales/Quincenales	4	57.4	9	90	10	62.5	8	72.7	31	70.4
Sin periodicidad	1	14.2			2	1.5	3	27.3	6	13.6
Inexistentes	1	14.2							1	2.3
Ns/Nc	1	14.2			4	25			5	11.4
Departamentos unipersonales			1	10					1	2.3

3.3. Clima de las reuniones y temas tratados:

En relación con el clima del Departamento, 18 (el 42%) no responde a esta pregunta. 22 dicen que el clima es bueno y 2 dicen que no es apropiado.

En cuanto a los temas tratados en las reuniones la mayoría, casi por unanimidad, responden que temas organizativos y/o informativos.

4. Nivel de satisfacción en el trabajo.

4.1. A nivel general(haciendo una media de 44 profesores/as y los 234 grupos a los que atienden:

Nivel Bajo- Medio: $152/234 = 66\%$ (las dos terceras partes)

Nivel Medio-Alto: $79/234 = 33'5\%$ (una tercera parte)

Ns/Nc: $3/234 = 0'5\%$

4.2. En relación con los grupos a los que le dan clase cada profesor/a

Áreas	BG		FQ		LEN		MAT	
	Nº 7	%	Nº 10	%	Nº 16	%	Nº 11	%
<u>Nivel de satisfacción con sus grupos)</u>								
Medio-bajo	5	71	7	70	9	60	4	36
Medio-alto	2	29	3	30	6	40	7	64

B) Datos extraídos de otros instrumentos de los utilizados en el Estudio – 1, como son las entrevistas, el diario de la primera sesión y la mesa redonda. La presentación de estos datos será similar a la utilizada en los Subproblemas 4 A y 4 B, es decir mediante las Unidades de información extraídas.

Todas las unidades de información en este apartado que se refieren al reparto de las tareas en los centros docentes de educación Secundaria plantean la misma situación, es decir, los horarios, grupos, etc se distribuyen de acuerdo con el criterio de la antigüedad y de estar en el Centro en el momento del reparto. Las unidades de información, con matices, son prácticamente coincidentes:

Entrevista a María, (480-482):

No, pero no ya solamente con el horario, sino también con el grupo que me ha tocado, la gente que lleva más años se quedan con los mejores.

En la misma entrevista se añade, (487-490):

No, estaba el horario hecho y todo distribuido, es más, incluso una profesora del departamento, me dijo, mira perdona un segundo, pero yo pensaba que como tú eras especialista tú tenías que hacer tercero.

Relacionado con la misma idea, Elena, indica (683-687):

Bueno, pues la verdad es que fue un poco brusco, es que yo me incorporé tarde, porque me habían destinado a otro centro, entonces me perdí el primer claustro, entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento

Finalmente, dentro de la entrevista a Pilar, (383-401):

Los horarios estaban hechos ya, entonces, yo ahí no, bueno, no me pareció bien que estuvieran hechos, pero lo veo lógico, porque cuando yo entré en el centro, en la fecha en la que yo entré, tenían que estar hechos los horarios, entonces a mí me dijeron, éste es tu horario, y ya está simplemente, entonces a mí me hubiera gustado participar en los horarios, pero quizás la culpa fue mía, quizás por novata, a mí es que me dieron este centro de manera provisional y debería haberme ido a los claustros y a todo, antes de que me dijeran bueno, pues ahí es donde vas a estar este año seguro y yo no fui porque me dijeron en Delegación, que no tenía por qué ir, que ya cuando me dijeran definitivamente que iba a estar ese año ahí, pues entonces y entonces claro, cuando yo llegué al centro ya estaba todo hecho. Quizás fue culpa mía también, porque allí hubo personas que sí

que se fueron al centro antes de, y sí que participaron en los horarios.

Presentamos a continuación las unidades de información relacionadas con la Información, en general, proporcionada por el equipo directivo fundamentalmente, respecto al funcionamiento del Centro, las guardias, las tutorías, etc.

Como en otros aspectos, lo declarado por los distintos profesores/as, está mediatizado por el centro donde se encuentra destinado y con sus propias visiones y/o necesidades. Podemos considerar que existen manifestaciones que consideran que la información recibida fue suficiente y positiva.

En la entrevista a Juan, (320-329), se valora positivamente el hecho de que al ser un centro de nueva creación donde el equipo directivo no tenía mucha experiencia y solicitaba ayuda y trabajo en común.

Claro es que esa situación es muy peculiar, como te he comentado, porque el instituto es nuevo, la directiva es nueva, es decir que ellos no tienen experiencia como equipo directivo de un centro de Secundaria, con lo cual, su actitud verdaderamente me agradó desde el primer momento, porque se veía gente que necesitaba ayuda, gente que se veía implicada, y la verdad que la información, teniendo en cuenta sus limitaciones, estupenda, bastante positiva, no tengo ninguna queja.

El mismo Juan, (336-352), comenta que no existían distancias entre el equipo directivo y el resto del profesorado.

Es que te iba a decir, quitarle el contexto del centro, que eso sí también nos lo comentaban, por ejemplo tenemos alumnos que se han ido de temporero con los padres y han faltado una temporada, eso no es información particular sobre algunos alumnos ¿no?, esos que son conflictivos, los que tienen problemas, a los que hay que tener presente ese problema a la hora de evaluarlos, porque se les echa una mano o lo que sea. Pues eso que le expliquen bien la orientación del centro, que toquen un poco las pieles sensibles del profesorado, en el sentido de que a alguna gente les puede resultar esto bastante molesto ¿no?, porque siempre está la directiva y los profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo cual eso me ha parecido estupendo desde el principio, en el sentido de que en la educación, se inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la

Pilar, también manifiesta (355-364), que la información proporcionada por el equipo directivo fue bastante adecuada y positiva.

A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides.

Y añade, (459-464):

De todas maneras, cuando yo llegué al centro, en la reunión esta que tuvimos, sí que nos dieron información de las actuaciones de

reuniones con padres... sí que nos dieron información de todo esto, al principio, creo recordar, además nos la dieron por escrito, además de comentarlo allí.

Hay otro grupo de informaciones, en los que la apreciación del profesorado es un tanto relativa, ni positiva ni negativa. En algunos aspectos la consideran suficiente y en otros no. Así Carlos, (409-416), manifiesta:

Tampoco me acuerdo, yo tengo muy mala memoria... Pero mi horario, me presentaron también al Director, el Jefe de Estudios, después del primer claustro adiviné quien era, pero poco más, enseguida me presentaron a una profesora de mi departamento, para que me enseñara el centro, la verdad es que estaban muy liados. Y luego la información que se le daba a todos los profesores en el claustro y ya está.

No obstante plantea la necesidad de algo de orientación, de conocimiento de la mecánica de los centros, y manifiesta su interés a base de preguntas, (428-442):

No sé, un poco orientarte. Piensa que nosotros llegamos allí, bueno, yo llegué allí y yo no tenía experiencia dentro de educación, o sea 19 días en un instituto, que además tenía unas características muy especiales y bueno como si nada. Entonces llegas allí y la verdad es que hay muchas cosas que no las haces, no porque no quieras sino que las desconoces totalmente, no sé, decían ¿y por qué no os habéis presentado al consejo escolar?, pues yo que sé si me puedo presentar al consejo escolar, yo pienso que soy novata y que si todavía no estoy dentro. Y así una con otra, al principio estaba muy, muy... Yo decía, pero bueno, que alguien me diga, si alguien me dice que tengo que hacer mejor...Yo me acuerdo que preguntaba mucho,

Al final reconoce que es necesario abrirse el hueco y que cuando pasa el tiempo, en el segundo trimestre, ya se sabe más o menos como funciona y a quien dirigirse, (445-456)

Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha. Entonces cuando llega el segundo trimestre, es cuando más o menos ya sabes donde ir, a quien acudir. Había cosas que yo no sabía donde acudir. Pero ya no solamente en lo de pedir cosas, sino en general. Yo me imaginaba lo que tenía que hacer en una guardia, nadie me dijo qué tenía que hacer. Después del primer claustro que se tocó la primera guardia, pues ya tenía un poco de más idea.

En otro documento, el correspondiente a la entrevista a Luisa, se recogen manifestaciones parecidas y hace referencia a la Jefa de estudios como la persona que la orientó algo en sus primeros pasos en el centro, (389-391):

Pues, aquí está el departamento, tú estarás en la sección, aquí son tantas personas, lo que necesites y lo que quieras y ya está.

Más adelante añade; (397-404)

No, bueno a mí Juana (nombre supuesto) me dijo eso que, daría la biología y que luego diera informática, que me agobié mucho porque no habían profesores de informática y luego me hicieron

el horario y me hicieron la alternativa, pero bueno también Juana (**nombre supuesto**) me comentó que este centro desaparecía el año siguiente, yo creo que no se me ha ocultado nada, o no he necesitado yo saber nada más de lo que se me ha dicho.

(455-457):

Hombre es que eso sí que me lo dieron a mí, pero luego, después, en el primer claustro, si que nos orientaron como funcionaba todo, pero el primer día.

y (485-489):

Sí, eso nos lo dio Juana (**nombre supuesto**), sí, y nos dio material para que trabajásemos las tutorías. Yo no había sido tutora, vamos, no había trabajado nunca, pero bueno, te da la documentación y el régimen de organización del centro, te lo da todo.

También, recogemos de las manifestaciones de Manuel, (540-547)

Ninguna, ni siquiera los buenos días, y recuerdo que los profesores que entramos ya nos conocimos en delegación, cuando fuimos a ver las listas y quedamos todos juntos en ir a las diez a presentarnos lo que íbamos destinados allí a la directiva y los seis nos quedamos muy sorprendidos de que no nos dieron ni los buenos días, porque no sé, me sonó un poco peculiar, porque somos profesores de Diputación y de la Junta,

La misma entrevista aporta una serie de manifestaciones extensas respecto a esta categoría:

(4-7):

entrada fue bastante mala, información muy poquita, vamos yo a la directora no la conocí hasta mes y medio, yo fui... iba a presentarme, lo que nunca me podía atender que tampoco digo... no, no fue muy

(61-80):

Pues, yo voy a responder pensando en lo que yo eché a faltar, cuando... que información echarla en falta. Primero, horarios, que nos dejen o que nos informen sobre las posibilidades de nuestros horarios, porque de esto nos hemos enterado a posteriori, que tenemos posibilidad de escoger un perfil de horario, segundo, del alumnado del centro, cómo es el alumnado de allí, los profesores que dan tercero de E.S.O., es fundamental que les den una información, porque, bueno, es que allí es no hacen de profesor hacen de otras cosas, horario, alumnados, como funciona el claustro, como funciona el A.P.A., como funciona el consejo escolar, que todo eso estaba creado ya en septiembre, cómo funcionan los departamentos, cómo funcionan las guardias, nuestro centro es peculiar en las guardias, tiene un funcionamiento muy peculiar, como funcionan cuestiones relativas a la tutoría administrativa, tenemos que rellenar a principio de curso conjunto de papeles que la verdad, hemos tenido... yo he tenido que preguntar bastante, yo y

(82-103):

sabemos, por ejemplo esto, nosotros estuvimos quince días en el instituto prácticamente sin hacer casi casi nada, haciendo nuestras programaciones, porque sabíamos que teníamos que superar una fase de prácticas, pero poco más que eso y los trabajos se tienen que combinar un poquito, porque nos exigían llegar a las nueve e irnos a las dos, entonces pues yo esto yo eché un poquito a faltar. Por ejemplo también, algo que parece obvio, cómo rellenar nuestra ficha de inscripción al cuerpo de profesores, nuestros datos bancarios, por ejemplo esto nosotros no nos enteramos hasta casi veinte días de estar en el centro, yo creo que esa información se tiene que dar, no se, como funciona el sistema de fotocopias, por ejemplo, que también es peculiar, claro aprendes la segunda vez, pero la primera te quedas atrás, como funciona el aula de informática, que tenemos el acceso los profesores, y tenemos un horario, lo que pasa que eso lo tienes que preguntar tú poquito a poco y es mucha información ya lo se, pero en veinte días organizadamente Yo creo que todo esto es fundamental.

En el documento correspondiente a la entrevista a Clara, (560-570):

Información... Bueno el primer día que vine me dieron a elegir entre grupos de dos horarios, bueno no era el horario sino los grupos, había dos bloques de grupos, yo elegí uno porque tenía métodos de la ciencia, me gustó, lo elegí, el horario no lo sabía y que información me dieron, pues casi ninguna la verdad, Antonio (**nombre supuesto**) luego individualmente, el Director, porque el da química en Bachillerato, pues me empezó a dar los libros, digo, ¿me podéis dar ya por lo menos los libros que los niños van a tener y tal? Y me empezó a dar los libros, me contó un poco

Dentro de este mismo documento se añaden otras informaciones, (599-606):

instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y pregunté, me llegaron a decir, no preguntas tanto Clara, porque, como diciendo, pareces tonta, pero yo digo es que paso tres kilos, yo pregunto todo lo que me haga falta. Es que realmente no sé nada, es que, alguna vez llegasteis por primera vez al instituto ¿no?, me acuerdo un pedazo de tocho así de cuadernos como

(608-613):

tutora, soy tutora, bueno pues yo doy de tutoría un poco, yo no sabía aquello como funcionaba ¿no? y hacía preguntas que a ellos le parecían muy obvias, luego me dijeron que esas cosas no se preguntaban que tu luego en tu casa veías el cuaderno y ya te apañabas.

(621-627):

Es que mira, una cosa básica, yo no conocía ni el centro, o sea yo me perdía para llegar a las clases, yo estas dos escaleras las manejo ahora, pero yo al principio me perdía, o sea, lo primero enseñar el centro, decirte como funciona, el funcionamiento y luego ya a nivel de departamento, eso es nivel de dirección, ¿vale? y de jefatura y de eso.

De Elena se recogen las siguientes manifestaciones:

(600):

La verdad es que directamente a mí explicarme... no.

(665-678):

*Bueno, pues la verdad es que lo primero que me comentaron, fue toda la historia esta de que yo formaba parte de un proyecto de Social Administración, o sea que sí me dieron información, pero tampoco me preguntaron si quería participar o no. Claro, yo pensaba, no sabía, yo lo acepté, porque en verdad yo pensaba que tenía que participar, luego ya me enteré que no, que era un proyecto voluntario, pero vamos voluntario entre comillas, lo que pasa que luego, también, Julián (**nombre supuesto**), me invitó a que si yo no estaba conforme a que me fuese a delegación y que pidiera el cambio, pero yo, me parecía muy violento, una vez en el centro, decir me voy, a parte me alegro no haberlo hecho porque estoy muy contenta de estar aquí.*

(714-724):

Hombre claro, sí, hombre, es que claro, ponerte también a explicar paso por paso como es todo, cuando ya van surgiendo los problemas es mas fácil. Cuando tú tienes que hacer la primera guardia pues venga, que hay que hacer una guardia. No que llegar, venga siéntate ahí, voy a estar tres horas hablando de cómo funciona un centro. Vamos que yo no eché nada en falta nada porque también está bien aprender cuando van surgiendo los problemas, bueno a lo mejor hay otras personas que se agobian más con eso, se sienten más...

Otro aspecto relevante en este análisis pensamos que son las manifestaciones relacionadas con la opinión que tienen sobre la información proporcionada por el equipo del Departamento Didáctico, respecto al funcionamiento del mismo, programaciones, reuniones, etc.

En la entrevista a María, comenta respecto a la información y apoyo recibido por los compañeros/as de su Departamento, (416-421):

Y en el departamento, qué información más, claro, me pusieron al día de los alumnos que me podía encontrar, cómo eran los alumnos que a mí me habían tocado, sobre todo en la optativa, si, si muy encima, no te preocupes...

Más adelante la misma profesora añade, (441-448), la necesidad de tener que preguntar para saber que tenía que hacer y como es necesario "adaptarse" a lo que hay como único medio de aprender:

Yo me acuerdo que preguntaba mucho, pero, ¿yo tengo que hacer la programación del departamento?, venga vamos a ponernos, y me decían, no tú no te preocupes, y al día siguiente decía, qué tenía que hacer. Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha.

En la misma línea de tener que averiguar a base de preguntas el trabajo a realizar, se expresa, con cierto malestar, la situación de falta de apoyo por parte del Departamento, (108-117):

Pues, las programaciones, desde luego, eso es lo primero y fundamental, yo creo que un profesor nuevo, no tiene por qué ir tirando de la lengua a su jefe de departamento para que le explique como le gustarla a el o conjunto de profesores que fuese la promoción de primera o de segunda, que se discutiera Un poquito, vamos yo he estado hasta Navidad sin saber bien bien. o sea, pues Un poquito cogiendo proyecto educativo de Santillana y siguiéndolo de alguna manera, pero hasta Navidad nadie del departamento no hemos dado todo eso.

Clara, lo que manifiesta en su entrevista es la necesidad de que al menos hubiera habido una reunión al empezar el curso, (587-592):

Yo creo que no, realmente, porque yo creo que en el departamento hay poquito y yo era novata, novata del todo, a lo mejor otra se apaña mejor, pero, bueno el departamento un poco decirte las líneas que hacen, ¿no?, antes de empezar el curso que haya una reunión de departamento, a mí me parecía básico y no la hubo.

Dos nuevos fragmentos de la entrevista a Pilar, terminan de retratar la situación vivida por este profesorado novel en su incorporación a su puesto de trabajo, (407-422) y (440-451):

En el departamento, quizás un poco de manera dispersa, no nos reunimos todos para, yo que sé, yo echo de menos que a mí me dijeran, pues mira en segundo de E.S.O., hemos estado viendo, tal esto y lo otro y lo otro y hemos llegado hasta allí, eso estuvimos comentándolo ya una vez empezado el curso, entonces yo casi no me pude organizar bien, lo que era la programación del principio, porque no sabíamos de donde partir exactamente y quizás eso sí que lo hecho de menos, porque la reunión la tuvimos después de empezar el curso. Entonces yo creo que ahí, si que debería haber sido por parte del jefe de departamento, que nos hubiera reunido a dos personas de matemáticas y decirnos, pues mira, aquí se hace, hay relaciones de problemas, yo no sé si hay o no hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está.

Yo creo, que te contarán más o menos cómo son los alumnos, yo creo que eso es importante, para saber con que te encuentras. Quizás, cuál es la metodología que llevan, en matemáticas. Yo eso, me he ido enterando poco a poco, al ir hablando uno con otro, pero que tampoco, ellos desde el principio no me han contado eso, yo creo que eso, quizás lo debería haber sabido desde el principio. Y no sé, que más, con respecto a los problemas de disciplina, cómo se actúa ante algún problema que tenga el alumno, de eso sí que me informaron. Bueno, ahora es que ya no sé que cosas más hay.

En la entrevista a Luisa, se observa una diferencia en cuanto a sus respuestas a la actuación del Departamento, (411-416) y (423-424):

conocieran y por si necesitaba material que..., nada me dijeron ellas que lo que necesitara. Me dieron su hora de reunión de departamento que me coincidía a mí, por eso no puedo ir ni nada,

y la verdad es que muy bien cuando he necesitado algo he ido, y allí estaban.

tercer y cuarto, Antonia (nombre supuesto), entonces ella me dijo, si quieres, esto lo hago yo así, y sí que me orientó.

Existen algunas referencias a los problemas del primer día. Clara manifiesta la inmediatez de su incorporación y la falta de información y planificación de ese su primer día, (570-574)

Y me empezó a dar los libros, me contó un poco, pero básicamente que la presentación fue un viernes veinticinco de septiembre y yo vine a la presentación un poco a mi bola, o sea, pensando en ¿qué voy a hacer yo con este curso?

El relato realizado por Elena sobre el primer día y la presentación es algo más extenso y manifiesta claramente una falta de apoyo total para este tipo de situaciones, (730-736), (746-749) y (754-764):

Hombre, yo es que realmente la información que yo quería saber, no me la podían dar, porque yo quería saber como se daban las clases, eso es lo que realmente me aterraba, por ejemplo, la presentación, para mí eso fue la peor hora de todas, llegar y decir, hola me llamo Elena y ya es que no tengo más que decir.

ahí, tampoco sabes si a alguien le va a interesar que le cuentes tu vida o no, sino, te ves ahí a todos los alumnos mirándote fijamente, y tú eres la que tienes que hablar y romper el silencio, horroroso.

Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.

Comentario y discusión

Los aspectos relacionados con la incorporación al puesto de trabajo expuestos en las tablas correspondientes a la presentación de datos del Problema 4 C podrían llevarnos a las siguientes consideraciones:

En relación con la carga lectiva es llamativo que la mayoría la tenga solamente en la Secundaria Obligatoria, estando destinados en centros donde se imparte ESO y Bachillerato en la mayoría de los casos. Dadas las circunstancias de que son profesores noveles y la conflictividad existente en la ESO, consideramos que esta situación denota una falta de visión de conjunto en el funcionamiento de los centros y que predomina el interés personal sobre el profesional en el reparto de la carga lectiva en los Departamentos, excepto en lo que se refiere al tipo de horario, todo ello con el consentimiento tácito de los equipos directivos. Esta situación se agrava debido a que en este colectivo de profesorado concurren además las siguientes circunstancias:

- El 41% imparte asignaturas afines a su área de conocimiento, y de éstos el 30% imparten más de la mitad de su horario con asignaturas afines.

- El 45% imparte cuatro o más asignaturas distintas; existiendo los dos extremos desde profesores que imparten cinco o más asignaturas diferentes hasta los que sólo imparten una.
- El 80% tiene seis o más grupos.
- Mayoritariamente son tutores/as de cursos de la ESO.

Quizás como consecuencia de esta situación cuando se le pregunta por su grado de satisfacción en el trabajo sobre un total de 234 grupos y 44 profesores/as, el 66% expresa sentir un nivel de satisfacción bajo o medio. Este porcentaje se puede matizar en el estudio por áreas.

En relación con los Departamentos, solamente dos trabajan en departamentos unipersonales, el resto trabaja con tres o más miembros. De los datos obtenidos en este ítem, destacar la escasa presencia del trabajo en común sobre aspectos relacionados con la programación de las asignaturas, dedicándose las reuniones más a asuntos organizativos e informativos, tratados y resueltos al parecer rápidamente y sin que eso propicie un clima de trabajo adecuado. Tanto es así que el 42% de los encuestados cuando se les pregunta por el clima existente en el Departamento, no responde a esa pregunta.

Creemos que todos estos datos expuestos anteriormente nos indican que la dinámica seguida en los centros con este tipo de profesorado no parece la más propicia para una adecuada incorporación y formación de los mismos.

Otros aspectos trabajados a partir del cuestionario de contexto relacionados con la programación y el trabajo de aula, nos indican que su forma de trabajo es mayoritariamente sustentada en un modelo transmisivo y tradicional (utilización del libro de texto como recurso fundamental, predominio de la secuencia de aprendizaje: información del profesor – ejercicio – corrección – evaluación sumativa con gran peso del examen, etc.) lo que podría ser la razón del tipo de problemas concretos de aula que señalan (disciplina, atención a la diversidad, falta de base de los alumnos, interés de los alumnos,...)

De las informaciones que complementan este subproblema del reparto de tareas, quizás lo más destacado de las declaraciones, que a su vez son coincidentes con las planteadas en otras categorías y apartados de esta misma dimensión, es la ausencia de un planteamiento por parte de la Administración, y por tanto de la organización de los Centros, de una política que evite este tipo de situaciones. Probablemente no está suficientemente estudiado, la incidencia que la ausencia de este tipo de políticas, tiene en el desarrollo profesional del profesorado y en las posibilidades de cambio de las prácticas profesionales del mismo, pero pensamos que esta incidencia es grande y en muchos casos, determinante. Una vez que se “ha conseguido aprender” una determinada forma de actuación, el esfuerzo que requiere cualquier cambio, hace que esta situación se perpetúe y se mantenga a lo largo de toda la vida profesional.

Conectado con lo expresado en el párrafo anterior, aunque existen algunas declaraciones en las que se reconoce la información recibida por el equipo directivo del Centro, la mayoría de las mismas sustentan la idea de que dicha información ha sido insuficiente o no adecuada e incluso escasa o nula. La rutinización existente en la organización de la mayoría de los centros de Secundaria, hace que no exista conciencia, en la mayoría de ellos, de la necesidad de llevar a cabo un “programa de acogida” al profesorado que llega por primera vez a los Centros, tengan experiencia previa o no, y mucho menos la necesidad de dicho programa para el profesorado novel. La parte de desarrollo profesional que implica el conocimiento de la

organización y la vida de los centros, debe adquirirse de forma autónoma y por imitación, en la mayoría de los casos, de lo que se ve hacer al resto. Eso hace que las prácticas se vayan perpetuando, y se vayan adquiriendo rutinas de comportamiento, que en muchos casos, no tienen siquiera un fundamento adecuado.

La situación que se da en los Departamentos Didácticos, no difiere mucho de la que se observa a nivel de otras unidades organizativas de los mismos. En los casos comentados, excepto en uno de ellos que sí se reconoce el apoyo y la posibilidad de compartir tareas y trabajo en común, en la mayoría, la ausencia de trabajo colaborativo en los Departamentos es notoria y manifiesta. Esta situación, que el profesorado en ejercicio tiene asumida y la considera como “normal”, adquiere tintes más problemáticos a la hora del profesorado novel que siente la necesidad de saber, y se ve obligado, si quiere, a preguntar de forma continuada o si no a ir haciéndose el “hueco” (*sic*) en el mismo.

Estos problemas se ven llevados al terreno de lo práctico e inmediato cuando se tienen que presentar (“enfrentar”) por primera vez, es decir el primer día de clase, a su grupo de tutoría o al resto de grupos a los que le dan clase. La falta de recursos, de ideas o directrices hace que para alguno de ellos la situación sea angustiosa ya que llegan a reclamar “apoyo psicológico” (*sic*). Quizás esta situación no es más que la manifestación más primaria de todo lo comentado en los apartados anteriores y una consecuencia de lo allí apuntado.

SUBPROBLEMA 4 D

¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?

Presentación y descripción de datos

El cuarto de los subproblemas planteados está relacionado con el clima y las relaciones en el puesto de trabajo. En el intentamos indagar acerca del mundo de las relaciones dentro del Centro. Se contemplan aspectos conectados con la relación y el clima con los Equipos Directivos, los compañeros y compañeras del Departamento Didáctico, con el resto del Claustro y también con el alumnado.

En lo que se refiere a las relaciones y clima con los miembros del Equipo Directivo del Centro, las declaraciones en este apartado, están determinadas por el centro y las personas que lo componen. En general las opiniones que merecen las relaciones humanas con los miembros del equipo directivo, son positivas. Así se recoge en los siguientes fragmentos:

En la entrevista a Juan, se recoge (348-360):

¿no?, porque siempre está la directiva y los profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo cual eso me ha parecido estupendo desde el principio, en el sentido de que en la educación, se inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la experiencia aquí ha sido muy buena, porque ellos son maestros y aunque algunos profesores les jodan y hablen de esas cosas, pero ellos tienen una perspectiva distinta a la que tenemos nosotros, entonces yo estoy más implicando en la educación, pues hombre si esa directiva tiene un concepto de la educación amplio, flexible y demás, pues creo conveniente que se le comunique a los demás.

En la entrevista al Carlos, se recogen las siguientes unidades de información

(1017):

Muy bien, muy bien. (A la pregunta: Y los equipos directivos, el equipo directivo, el director...)

Dentro de este mismo apartado Pilar manifiesta, (111-115):

muy, los profesores estamos muy respaldados por la jefatura y los problemas se cogen desde el principio y yo creo que se solucionan más menos de manera rápida y bien, por lo menos es lo que yo estoy viviendo allí en el centro.

Añadiendo algo más adelante, en la misma entrevista (364-368)

más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.

Solamente, en una de las entrevistas, la realizada a Manuel, (15-27), se hace una matización que diferencia a la Jefatura de estudios de la Dirección, en referencia al trato recibido:

*no sé, mi Jefa de estudios, porque tenemos dos, es una... como se dice aquí en Andalucía, una pedazo de profesora y de persona y no se, algo... una persona que te atiende, que te escucha y que también te sabe parar los pies, a mi me ha ayudado también a eso, cuando a lo mejor pues tu vas demasiado alterado, cuando no tienes ningún motivo, y a eso también me ha ayudado mucho la Jefa de estudios, María (**nombre supuesto**), una excelente persona. la dirección no mucho, a mi no me ha ayudado para nada, incluso pues, yo no entiendo mucho mucho de directores, nada por decirlo, pero me parece que no, o sea, un poquito desvariado Si que está en ese sentido el centro.*

En el caso de las relaciones y clima con los miembros del Departamento didáctico al que pertenece. las manifestaciones son ya más variadas. En una de las entrevistas, se hace referencia a que son buenas, así María indica, (384-401):

Sí, mira fíjate, con la gente del departamento, incluso ellos me dan..., no solamente hemos aportado al departamento, bueno es que el departamento vamos a considerar sólo los que estamos en ciencias naturales, quizás porque hay muy buena relación y por la forma de llevar el departamento, la profesora que ejerce como Jefa de Departamento, que parece que lo llevamos las dos, que es continuamente, ella trae ejercicios, además estamos haciendo un banco de actividades, estamos haciendo las cosas juntas y eso. Entonces pues vamos utilizando, ella también va cogiendo ideas, con los tópicos, mira Rosa que hemos encontrado esto... Incluso con el resto de los profesores, con el resto del claustro, hay incluso una profesora también novata de música, que lleva ya no sé cuanto meses diciendo que porqué no sacan para los de música este curso, claro, aparte lo comentamos mucho.

Pilar matiza al indicar que se dedica poco tiempo esa comunicación y con una calidad escasa, (325-342)::

*Sí, en alguna ocasión. Es que el caso es que nos vemos una vez a la semana, pero siempre tenemos que hacer muchísimas cosas, yo tengo muy buena relación con los profesores de los departamento, con unos más y con otros menos y yo de vez en cuando comento actividades que voy hacer en clase, incluso les comento algunas de esas actividades, en cuanto a los libros de textos, pues también me di cuenta que había uno, el de la eñe estaba allí, entonces se lo comenté al jefe de departamento y él por lo visto participaba el, Juan (**nombre supuesto**), tú lo conoces, y al final estuvimos viendo, me estuvo diciendo, pues fíjate que estos libros están aquí y no lo utilizan demasiado, y digo pues a mí me parecen muy interesantes y estuvimos comentando, con respecto al libro este. Entonces, bueno, yo de vez en cuando, algo sí comento, no con mucho detalle, por que es que, más que nada por no tener tiempo.*

Añadiendo, en otro momento (422-427):

hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está. Comento con un profesor, yo es que doy tres cursos de tercero de E.S.O, pues como hay otros profesores que dan tercero de E.S.O., entonces sobre todo con él, es con el que comento, pero con los demás, lo que hablamos en las reuniones y demás.

En la misma línea de buenas relaciones, se inscriben las declaraciones de Carlos, pero indicando que esa relación es adecuada y positiva con una persona del departamento, que coincide, además, que es el director del Centro, (1024-1031):

Pues, es que el director además es profesor de matemáticas, y el problema es que claro el centro es super grande y siempre está liadísimo con estas historias, pero dentro del departamento es el único que si le comento las cosas estas, si le interesan y el tiene materiales así preparados de tableros y dados, de dominó y cosas de esas. Yo le veo que él tiene otra perspectiva diferente.

No obstante, el mismo Carlos, manifiesta (977-982) y (1006-1012), la escasa o mala relación existente con el resto de los miembros del Departamento:

Es que tampoco hay comunicación en el departamento, sabes, que hemos tenido en todo el año una reunión, entonces, al final las decisiones las acabas tomando tú, si te equivocas te equivocas, no hay comunicación ninguna. O sea se fijó la programación al principio.

Sí, lo sabes pero... hay una profesora que da un cuarto de E.S.O, yo doy un cuarto de E.S.O opción B y otra que lleva otro cuarto de E.S.O opción B, entonces con ella sí estoy más o menos conectado y sí nos intercambiamos las cosas, pero es la única, con el resto, nada de nada, bueno si yo les pregunto pero si no, nada.

El resto de las informaciones que se manejan hacen mención a la escasa, regular e incluso negativa relaciones con los miembros del Departamento. Así Elena, indica, (648-651):

Hombre me preguntan que qué tal me va, pero... sí bueno la verdad es que sí, la que está dando tercero, si le pido

actividades que tenga ella preparada, pero normalmente tampoco compartimos mucho.

En la misma, más adelante, se añade (686-704):

entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una del departamento, porque yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3° de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo, la primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás cagada de miedo, y te responde sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti. Entonces pues la verdad es que esa impresión me dejó bastante mal, pero luego al momento lo solucioné, porque la Jefa de Departamento fue mucho más sensible, entonces lo arreglé y pude tener dos tercero porque yo también quería comprobar, a la vez que te preparabas una clase tener para dos, y poder comparar, para tener una referencia.

Finalmente y dentro de este apartado de relaciones con los compañeros del Departamento, hay algunas manifestaciones que se refieren a la relación con sus compañeros/as y los comentarios que sobre el curso del Centro de Profesorado que están haciendo: En Las declaraciones que poseemos, la falta de comunicación también se refleja en este asunto, lo cual nos indica que la falta de comunicación también puede afectar en los terrenos estrictamente profesionales. En este sentido, en la entrevista a Carlos se realizan las siguientes manifestaciones, (966): :

No. (Pregunta: Has comentado algo de todo esto, de las actividades que haces, o de las pequeñas experiencias o del tema de funciones y todo eso con tus compañeros de departamento?)

Matizando a continuación las razones de su respuesta negativa, (973-976):

No, sino que simplemente, la mayoría son bastante mayores y no sé si lo hubiera hecho quizás con más asiduidad, pues sí, pero para dos o tres experiencias que he tenido y las de funciones que todavía no han llegado. **(Pregunta: No, ¿lo llevas en secreto? o sea, que ellos no saben nada, y eso por qué, ¿porque los ves demasiado ajenos, y piensas que se van a oponer?)**

En otras dos entrevistas, la de Luisa y la de Elena, se hace mención también a este aspecto, (389-374):

Sí, yo les digo, me he metido en un lío, es que tengo que hacer un montón de cosas, el tópico me falta, pero si yo les comento, pero ellos me dicen que si me sirve que qué bien. Yo se los dije, van a venir a verme y yo no sé para que me meto en tantos líos, pero la verdad es que ellos nos ayudan..

Y en la otra entrevista, (430-432):

No, la verdad es que no, no porque, bueno con quien más lo comentaba era con Felipe (**nombre supuesto**), pero como lleva dos meses de baja, pero luego con las otras como están en Bachillerato, pues la verdad es que no les cuento nada.

También existen declaraciones que se pronuncian sobre las relaciones y clima con el resto de los miembros del Claustro. Las manifestaciones dentro de este subapartado, no difieren en líneas generales de las expresadas en los anteriores, siendo en algunos casos consideradas como buenas, en otros menos buenas, etc. De esta manera encontramos las siguientes declaraciones:

Juan manifiesta, (417-426), las buenas relaciones existentes en el Centro:

Desde que me enteré que salieron más plazas vacantes aquí, me dio un poco de ilusión pensar entrar el año que viene, por lo que te he dicho antes, aquí he tenido una magnífica experiencia de entrada, con los compañeros he estado estupendo, con la directiva también, el ambiente bien, los chavales se ven muy sanotes, no sé que me encontraré el año que viene, y eso durante algunos días me tuvo un poco turbado, ahora lo tengo un poco aparcado, hasta haber que pasa. Se acabó, ¿No?

En la misma línea se manifiesta Luisa (430-432):

Si, no he echado de menos nada, ni falta de apoyo ni nada, aquí no me llaman para nada, pero vamos, yo sé que cuando los necesito están.

Vuelve a aparecer, en la entrevista a Carlos, (1072-1059), las buenas relaciones existentes entre este profesor/a y uno de los miembros del claustro y la no existente con la gran mayoría:

Porque sí, porque él, si tienes un problema o algo, o sea, en principio congenié con él y todo el rollo, entonces si he tenido algún problema y se lo he comentado, me ha dado soluciones, no se ha limitado a... como el 90% restante a decir, si es que esto está fatal, es que los niños no se aguantan, si es que no sé qué, no tiene una aptitud completamente distinta ante como está la educación, entonces para mí eso es como una bocanada de aire, una persona mayor, bueno mayor, no sé cuantos años tendrá, yo que sé, simplemente el hecho de que alguien no llegue quejándose y lamentándose y poniendo a parir todo, ya va bien, y si encima le comentas un problema que tienes o que no sabes algo y te dice pues tira por aquí, tira por allá, pues habla, siempre ha estado todo el año animándome. Desde principio de curso, siempre me ha estado insistiendo. El hecho de que alguien se plantee eso...

Las manifestaciones restantes relacionadas con esta cuestión, indican el clima poco apropiado existente en el Centro. En la entrevista a Manuel (2-4):

el ambiente es muy malo, de poquísimas ganas de colaborar juntos ¿no?, de hacer cosas juntos y la entrada fue bastante mala, información muy poquita,

Más adelante añade (42-52)

pero reflexionar, no me encuentro muy a gusto allí, a excepción de mis compañeros de practicas que son muy buenas personas muy trabajadores y les pasa lo mismo en sus departamentos, porque somos los únicos profesores de la Junta que hay allí, los que damos siempre cañas en practicas, los únicos y desde luego pues,

estamos aparte en muchísimas cosas, en un claustro nuestro allí es una radiografía de lo que es una sociedad clasicista, tal cual así, es que es verdad y yo no se', yo tampoco me quiero meter, pero es así, funciona así.

Finalmente comenta, (548-549):

nosotros somos de la Junta y el Claustro está totalmente dividido, el ambiente es muy malo, de

Asimismo en la entrevista a Elena, se manifiesta (741-745):

Claro, eso me podía haber ayudado, pues, cualquier compañero que me hubiese tranquilizado, me hubiese dado la idea, por ejemplo, lo que hicisteis vosotros de empezar a contar tu vida, sin pasarte, pero eso para acercarte un poco más, pero tú cuando llegas

Hay otra serie de unidades de información que hacen referencia las relaciones y clima con el resto de los miembros del Claustro, pero a través de opiniones sobre aspectos en los que intervienen de forma más o menos directa los alumnos/as. Las informaciones a que se refiere esta idea, se encuentran en las intervenciones que tuvieron en la Mesa redonda. Podemos transcribir los siguientes fragmentos:

(249-273):

*no se hace, a mí me ha pasado en esta evaluación que soy tutora por desgracia de un tercero A, son muy cortitos, rebeldes... bueno os quiero contar que yo me he tenido que tragar una sesión de evaluación de mi curso, que ha consistido en que el resto de los profesores, se han dedicado a contarme lo malísimo y petardo que es mi curso, no aprenden nada, y al final me he encontrado, bueno, XXXXXX (**nombre de la persona que interviene**) tu curso es malísimo, y ahora qué vamos a hacer, nada, quedamos para otro día, porque gracias a Dios el orientador me apoyó, esta evaluación tenemos que terminarla esto no se puede quedar así, y la primera intervención que hubo en esa segunda sesión extra, yo quiero que quede aquí claro ante todo, que esto es una pérdida de tiempo, porque estos alumnos no quieren estudiar y mi trabajo obtiene unas limitaciones no se qué, comprendes. La reforma dónde está, estos chavales tienen unos problemas, es un curso en el que hay tres extranjeros que no saben español, dos hiperactivos, tres que quieren estudiar una carrera, o sea, un curso en el que hay una diversidad enorme y me entero que nadie a hecho nada por atender esa diversidad, y ahora tienen el descaro de decirme que mi curso es malísimo y esto es una pérdida de tiempo, bueno señores qué vamos a hacer. Yo de verdad he sacado una*

(294-317):

sorprendido ver que incluso en los cursos buenos a los que yo les doy clase, uno de ellos es el mejor del instituto, bueno pues en qué asignatura han fracasado estrepitosamente, pues es en lengua española y en ciencias sociales y yo me pregunto y digo caray, vosotros por ejemplo hacéis ejercicios de lectura comprensiva con estos alumnos, pues no, porque no se enteran, como no saben y entonces como fracasan, me he enterado que el

profesor de matemáticas, de ciencias... lo que hacen es hacerle exámenes de tipo test. Y decirles, de esto tenéis que subrayar esto y aprenderos esta palabra, los chavales no practican nada, y nos vemos el de sociales y yo que por desgracia tenemos que ver textos, pues somos los únicos que estamos ahí practicando ese tipo de habilidad o competencia con los chavales, y me dio por decir, esto habrá que coordinarlo y hacerlo entre todos, pues no sé porque en mi instituto además se han hecho estas evaluaciones y después no ha habido una sesión para revisar estas evaluaciones, pues yo me temo que nos vamos a ver todos en las segunda evaluación y voy a tener que volver a escuchar, tercero es malísimo, no han progresado nada han vuelto a suspender. Yo no soy una abanderada de la

(324-330):

Corroboro un poco lo que acaban de decir aquí, he vivido una situación igual a la que se acaba de decir, han tratado a un tercero de ESO, gente maravillosa que yo solamente he suspendido a dos porque son muy creativos, como delincuentes, solo porque hablan en clase, sólo porque hablan, los han tratado como basura, yo prefiero que armen la

Añadiendo, la misma persona, (334-346)

muermos mirando lo que digo. Muchos profesores antiguos tienen el prejuicio de que, bueno, ciertos alumnos no quieren estudiar pues la arman, como tú dices, vamos a abandonarlos, entonces, como son unos alumnos que ellos nunca se hubieran encontrado hace años, pues bueno, esos chicos a nosotros no nos importan, estamos aquí para firmarles el pasa y punto y cuando alguien pregunta, bueno vamos a ver, el señor YYYY no atiende en clase porque no puede atender, qué hacemos con él, qué intentamos para que YYYY atienda, es que son las cuatro y nos queda la sesión de evaluación pendiente, esa es la respuesta de los viejos, entonces yo que hago. Yo creo que

Finalmente hay una unidad de información que hacen referencia las relaciones y clima con los alumnos/as. La unidad de información se encuentra en el Diario de la primera sesión (97-104):

cambio "gordo"; le da importancia a las relaciones con los alumnos. Este aspecto de las relaciones es valorado positivamente en diversas intervenciones (incluso a una compañera le gusta más que el trato con sus compañeros de claustro, otra manifiesta que ha rejuvenecido). También hay indicaciones en el sentido de que en dichas relaciones se manifiesta cierta falta de respeto.

Comentario y discusión

Aunque las declaraciones en torno a las relaciones con el Equipo Directivo del Centro son de tono más bien positivo, es difícil analizar el mundo de las relaciones humanas en los entornos de trabajo y las motivaciones intrínsecas que influyen en las mismas. No obstante es evidente que un clima sosegado, solidario y cooperativo, inciden de manera directa y positiva en el desarrollo de las tareas. Aunque la exigencia en este terreno no puede ser normativa, sí se podrían plantear cuestiones formativas

para los equipos directivos y también para el profesorado en general, relacionadas con la dinámica de grupos, las interrelaciones humanas, etc.

No habría mucho más que añadir a lo ya expresado en relación con el clima en los Departamentos Didácticos. Quizás comentar la incidencia que la posible falta de comunicación e interrelación puede tener, en este caso, ya que consideramos al Departamento como una de las unidades organizativas, en nuestra opinión más importante en un Centro de Secundaria, y el clima y ambiente de trabajo pueden afectar en gran medida al desarrollo de las tareas docentes y por tanto al desarrollo profesional del profesorado novel. Si hablamos de las relaciones de todo un claustro, cuando se amplía el número de personas con las que interactuar aumenta también la diversidad de relaciones posibles.

Probablemente lo más digno de destacar en este último aspecto, es la falta de comprensión que manifiestan acerca de la forma de proceder de cierto sector del profesorado en el tratamiento de las cuestiones de índole profesional. En concreto hay referencias al tratamiento que se propone dar a los problemas que surgen en el día a día con el alumnado. Es posible que todavía pesen en ellos y ellas las vivencias que como alumnos/as han tenido y de las que se encuentran más cerca, fundamentalmente por razones de edad, que otros profesores/as. También podemos inferir, que debido al poco tiempo que llevan en el ejercicio de la profesión, tengan una visión más positiva y no llegan a la situación de lo que se ha venido en llamar el “profesor quemado o achicharrado”, según la traducción que se ha hecho de esta acepción de extracción anglosajona.

CONCLUSIONES

En relación con el Subproblema 4 A, ¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?, podemos considerar como primera conclusión algo que no es nuevo y que ya está recogido en la literatura sobre Formación Inicial. La Formación Inicial universitaria complementada con el curso para la obtención del C.A.P. es a todas luces inadecuada la primera e insuficiente la segunda. Que no sea una conclusión novedosa, su obtención, pensamos que rigurosa, también en este caso nos hace plantearla con más fuerza si cabe. Es necesaria una ordenación nueva y distinta de la Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria de forma que sea capaz de dar respuesta a la problemática concreta de la profesión docente en estos niveles. Tanto desde la Universidad como institución cuya finalidad es investigar y proponer líneas de trabajo y actuación a partir de dichas investigaciones como desde la Administración Educativa como institución que debe perseguir el ser garante de la calidad de la enseñanza pública.

Las conclusiones obtenidas acerca del Subproblema 4 B ¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?, nos hacen pensar que una adecuada organización de esta fase de prácticas, debe ser algo más que un requisito indispensable para la obtención de la condición de funcionario de carrera. No vamos a entrar a cuestionar la necesidad de que los aspectos de tipo administrativo (informe del centro, informe del departamento, actuación de la Inspección, etc.) que la normativa en cada momento regule, puedan o deban estar presente como una parte de la formación profesional del profesorado. Pero si cuestionamos la finalidad y la utilidad tal y como actualmente se desarrolla el resto de los aspectos considerados en esta fase.

Durante el período en el que los participantes en el curso se han visto implicados más intensamente en el desarrollo de la fase de prácticas (marzo –mayo),

éstos/as han manifestado explícitamente el exceso de trabajo que las prácticas conllevan. A título de ejemplo: la falta de orientación y apoyo para la elaboración de la memoria y documentos necesarios, cierta disparidad de exigencias en este tipo de trabajo, tareas con una fuerte dosis de burocracia,... y aun reconociendo la necesidad de esta fase, expresaban la escasa repercusión que el trabajo desarrollado podría tener en su labor docente.

Considerando que la fase de prácticas es necesaria, se podría mejorar, aprovechando la asistencia a actividades de formación específicamente convocadas para este tipo de profesorado. Se podría plantear la convalidación de una parte de esta fase de prácticas con la asistencia con carácter voluntario a una acción formativa de las características que se determinen, pero pensamos que en la línea de la propuesta que sustenta este Proyecto de Investigación.

En relación con el Subproblema 4 C, referido a la acogida y reparto de tareas al llegar al centro, en líneas generales, el profesorado novel, manifiesta cierto desencanto en su primera toma de contacto con el Centro, el Equipo Directivo, Departamento, etc. y echan en falta información de tipo general, posibilidades de elegir grupo y horario, ya que sigue primando prácticamente como único criterio los derechos adquiridos por razones de antigüedad. Eso lleva a que la inmensa mayoría son tutores/as de Educación Secundaria Obligatoria sin una adecuada preparación, etc. Esta situación se hace más palpable, cuando se contrasta con algunos Centros que sí tienen recogido en su Proyecto de Centro una adecuada acogida al profesorado, que se incorpora por primera vez al Instituto.

Pensamos que parte de estas dificultades se podrían solventar, si el nombramiento y destino de este profesorado se conociera en los últimos días de julio o como máximo en la primera semana de septiembre.

Así mismo, creemos que se debería contemplar el estatuto de profesor/a novel, con idea de que se colaborara desde el centro a su inmersión en el sistema Educativo y a su formación como profesional de la enseñanza. Pensamos que muchos de los aspectos de la normativa de principio de curso, actualmente en vigor, son válidos y que únicamente se exigiría una interpretación más flexible y humana de la que ahora se hace.

Finalmente respecto al Subproblema 4 D, clima y relaciones vividas en el Centro, nos reiteramos en la imposibilidad de regular dicha situación, pero sí pensamos que los Equipos Directivos y los Jefes/as de Departamento, deberían tener una adecuada formación para estar sensibilizados antes los problemas y necesidades de este profesorado.

CONCLUSIONES FINALES Y SUGERENCIAS DE MEJORA

Conclusiones finales y propuestas de mejora

El punto de partida de este proceso es un grupo de profesores/as con poca formación inicial, con una adscripción a un modelo didáctico tradicional, convencidos de la importancia de la experiencia en su desarrollo profesional y que se incorporan en situaciones duras a su puesto de trabajo.

En estas condiciones desarrollan un curso de formación de las características que ya se han explicado suficientemente en esta memoria y podríamos considerar que se han producido algunos cambios en sus concepciones, que confiamos que después se traduzcan en cambios en sus actuaciones. Estas variaciones las podemos resumir en que se ha producido un cambio de foco respecto a los alumnos/as. Han pasado de considerarlos y verlos como una fuente de problemas a considerarlos como sujetos importantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estos cambios se manifiestan en:

- Tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos/as.
- Utilización de más recursos en el aula (no sólo el libro de texto)
- Adopción en determinados momentos de “nuevas” estrategias metodológicas (trabajo en pequeño grupo)
- Reflexión sobre determinados aspectos curriculares (evaluación no sólo del alumnado. consideración de los contenidos en un sentido más amplio, ...)
- Atención a la diversidad del alumnado, diversidad de tareas en el aula.

Consideramos, pues, el curso de formación como positivo y válido, ya que aunque pocas, se han producido algunas variaciones en este profesorado y somos conscientes de la lentitud de los cambios en las personas y en su desarrollo profesional y los profesores/as no son una excepción. Pensamos que estos cambios tienen relación con contenidos trabajados en el curso.

Asimismo consideramos como positivo y válido los procesos de reflexión iniciados y el intercambio de experiencias facilitado entre profesionales que se encuentran en una misma situación de desarrollo profesional. Este profesorado, se encuentra a veces aislado en su centro de trabajo, ya que puede ser el único o la única que se encuentra en situación de estar recién incorporado a la actividad docente. Este medio si no hostil, si al menos es ignorante de sus problemas y necesidades. De ello la importancia que tiene el trabajar con personas que comparten problemas y necesidades.

Estamos convencidos que la formación que se debe proporcionar al profesorado novel, debe pasar por las coordenadas de la acción formativa investigada en este proyecto, considerando la relevancia del trabajo con las didácticas específicas y con contenidos pegados a los problemas profesionales surgidos en el día a día.

También creemos que es necesario reflexionar sobre como está planteada la fase de prácticas de los funcionarios/as y pensamos que habría que modificarla y permitir, por ejemplo, la convalidación de la misma por acciones formativas como la aquí estudiada.

Finalmente, pensamos que debería instituirse la figura del profesor/a recién incorporado, de forma que las condiciones de incorporación no constituyan una prueba de fuego que es necesario pasar como ha ocurrido con todas las personas que pertenecen a la institución escolar. Creemos que deberían ser tutelados, tener menos horas de clase para poder dedicar tiempo de forma sosegada y reflexiva a su

formación de manera que no ocurra que cuando hayan pasado los dos o tres primeros años “se te forme el callo” (*sic*) como indicaba un profesor con dos meses de experiencia en nuestra primera sesión de trabajo y a partir de ese momento los cambios serán aún más difíciles.

Pero para eso la Administración tiene sus técnicos, para que piensen. Para eso la Administración tiene sus políticos para que cambien, mantengan todo igual o volvamos a lustros anteriores. La calidad, lo primero.

G) PRODUCTOS

Las producciones del curso las podemos diferenciar en dos grandes bloques.

1.- Producciones relacionadas con la difusión y comunicación de la experiencia.

- Artículo revista “**Fuentes**” de la Facultad de Ciencias de la Educación. Aceptado y en prensa. Título: **LAS CONCEPCIONES Y LOS PROBLEMAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO “NOVEL” DE SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA. DEMANDAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL.** Autores: Emilio Solís Ramírez, Manuel Luna Pérez y Ana Rivero García. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales. (Anexo XV)
- Comunicación presentada al **VI Congreso internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias: Retos de la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI.** Barcelona 12 al 15 de septiembre de 2001. Título: **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE CIENCIAS. AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO** Palabras claves: Profesorado novel; Obstáculos; Práctica docente; Investigación estrategia formativa; Modelo didáctico. Autores: Emilio Solís Ramírez (responsable), Manuel Luna Pérez y Ana Rivero García. (Anexo XVI).
- Comunicación presentada al **X CONGRESO THALES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.** Título: **UNA EXPERIENCIA CON PROFESORADO NOVEL.** Educación Secundaria. Autora Ana Rodríguez Chamizo. (Anexo XVII).
- Ponencia de título “**La acogida en los centros al profesorado de nueva incorporación**”, impartida en el Curso: **La función directiva como elemento dinamizador de los centros.** Centro de Profesorado de Sevilla, junio de 2001. Autores: Manuel Luna, Luis Montero, Pedro Nieto, Ana Rivero, Ana Rodríguez y Emilio Solís. (Anexo XVIII).

2.- Producciones relacionadas con el desarrollo del curso (Anexo XIX). Dentro de este apartado podemos distinguir dos grupos:

2 A : materiales para la formación del profesorado

2 B materiales producidos por los asistentes al curso (materiales para la enseñanza de las ciencias)

H) VALORACIÓN GENERAL DEL PROCESO

A lo largo de los dos años en los que hemos estado desarrollando el proyecto de investigación en sus distintas fases, hemos alcanzado un alto grado de aprendizaje tanto en la formación inicial del profesorado de Secundaria, como en la investigación educativa, ambos aspectos nos han resultado muy gratificantes. De la misma manera, hemos detectado una alta satisfacción en el profesorado novel participante, y consideramos que hemos obtenido unos resultados más que satisfactorios pues hemos detectado cambios significativos en su práctica docente. También queremos resaltar el alto grado de colaboración que hemos tenido por parte de los participantes, así como por el CEP de Sevilla, que es donde hemos desarrollado el proyecto de investigación. Por último, otro aspecto positivo que queremos resaltar, es el buen clima de trabajo que ha existido siempre entre las personas que hemos estado llevando a cabo el proyecto de investigación.

En otro sentido, consideramos que el proyecto ha sido muy ambicioso en sus planteamientos iniciales, y por lo tanto nos ha obligado a efectuar un amplio esfuerzo y dedicación para poder llevarlo a efecto. También nos ha resultado complejo el poder articular de forma integrada el trabajo que se ha desarrollado en las cuatro áreas que han intervenido en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Finalmente, a lo largo del proceso se han ido reformulando algunos de los problemas iniciales planteados y se han estudiado otros nuevos dada la abundancia de instrumentos utilizados para la recogida de datos y la riqueza de los mismos.

I) BIBLIOGRAFÍA

- ASTOLFI, J. P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias* vol. 12 nº 2. Pp. 206-216
- AZCÁRATE GODED, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* nº 276. Pp. 72-78
- BALLENILLA, F., CARBALLO, M.A., GISBERT, M.J y otros (1998). La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores en prácticas. *Investigación en la escuela*, nº 35, pp. 63-75.
- BARDIN, I. (1986). Análisis de contenido. Madrid. Akal.
- BRINCONES, I. (1994). Nuevos modelos formativos para el profesorado de Secundaria. La experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid. *Alambique*, nº 2, pp. 93-101.
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6 nº 1 pp. 19-29
- CAÑAL, P. (1986). Las representaciones de los alumnos, ¿errores a eliminar o pasos necesarios en el proceso evolutivo de reconstrucción personal del conocimiento? Actas de las IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla.
- CAÑAL, P. (1988). La entrevista. *Investigación en la Escuela* nº 4 pp. 81-82
- CAÑAL, P., (1993). La Didáctica de las Ciencias, hoy, Proyecto docente, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Sevilla.
- COLL, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona, Laia.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El sentido educativo de la investigación *Cuadernos de Pedagogía* .nº 196
- CROATES y THORENSEN (1976), en ESTEVE (1997).
- CUBERO, R.(1989): Como trabajar con las ideas de los alumnos, Diada Editoras, Sevilla.
- DRIVER, R.,(1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias* 4(1), pp. 3-15.
- DRIVER, R. ET AL. (1991): Ideas científicas en la infancia y la adolescencia, MEC - Ed. Morata, S.A., Madrid.
- ESTEVE, J.M. (1996). La formación inicial del profesorado de Secundaria. *Signos* 18, pp. 42-54.
- ESTEVE, J.M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de Cualificación Pedagógica. Ariel Educación. Madrid.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy:Marfil.
- FURIÓ y otros (1991). La formación del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas especiales. *Actas del I congreso sobre formación del profesorado*. Burgos.
- FURIÓ, C. ET AL (1992): La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, nº 16 pp. 7-21
- FURIÓ, C., (1996) Las concepciones alternativas del alumnado en ciencias: dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. *Alambique* nº 7, pp.7-17.
- FURIÓ, C. GIL, D. PESSOA, A.Mª. Y SALCEDO, L.E. (1992). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela* nº 16 pp. 7-21
- GARCÍA D., E., (1995) La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela* nº 27, pp. 7-20.

- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 276. Pp. 58-64
- GARCÍA PÉREZ, F.F y RIVERO GARCÍA, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano. *Investigación en la Escuela* nº 27 pp. 83-94.
- GIL PÉREZ, D. (1991): ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias?. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), pp. 69-77.
- GIL PÉREZ, D. (1993): Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones, MEC - Ed. Popular, S.A., Madrid.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos de aula. *Investigación en la escuela*, nº 25 pp. 17-27
- GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. *Investigación en la Escuela* nº 3 pp. 13-18.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca Aula. Editorial Graó. Barcelona. Pp 57-66.
- LUNA, MARTÍN, MONTERO y SOLÍS, Coordinadores (2000), *Una experiencia de formación inicial del profesorado de Secundaria. Curso de profundización didáctica*. ICE de la Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla..
- MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. CEAC. Barcelona.
- MARCELO, C.,(1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, PPU. Barcelona.
- MARCELO, C.,(1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, PPU. Barcelona.
- MARTÍN del POZO, R. (1994). El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MARTÍN TOSCANO, J. (1997). El análisis y la comunicación de experiencias. Algunos ejemplos y recursos. *Alambique* nº 13 pp. 25-34
- MARTÍN, J. y MARTÍN, L (1995). Las prácticas en el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica del ICE de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 9, pp. 39-49
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de Primaria y Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* 14 (3), 289-302.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1998). El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias. *Alambique, Didáctica de las Ciencias experimentales*, nº 15, pp. 39-46.
- MORALES, M. y MORENO, M. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en Investigación Educativa. *Investigación en la Escuela* nº 21 pp. 39-50
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992): El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, nº 7, pp. 51-73.
- PORLÁN, R. (1987). El diario del profesor. *Investigación en la Escuela* nº 2 pp. 77-78
- PORLÁN, R (1989) *Teoría del conocimiento, Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R. (1993). La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210. pp. 68-71.

- PORLÁN, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. pp. 7-13
- PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía* nº 276. Pp. 65-70
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1993). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. Diada Editora.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, R. (1996), Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas, *Alambique* nº8, pp. 23-32
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Diada Editoras. Serie Fundamentos nº 9. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla.
- RABADÁN VERGARA, J. M^a. y FLOR PÉREZ, J.I. (1998). La modificación de la práctica docente: un estudio longitudinal en el tiempo. *Alambique* nº 15. pp. 47-54
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la profesional. *Investigación en la Escuela* nº 6 pp. 21-39
- SERRAMONA, J. (1980). Investigaciones y estadísticas aplicadas a la educación. Barcelona. CEAC.
- SOLER CANTOS, M.L. (1996), La formación del profesorado de secundaria desde el área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, *Título Abierto* nº 2, CEP de Sevilla, pp. 29-46.
- SOLÍS RAMÍREZ, E. (1998). Análisis de las opiniones e impresiones de los asistentes a un Curso de Formación Inicial de Profesores de Secundaria. *Investigación en la Escuela* nº 35. pp. 87-98
- SOLÍS, E., LUNA, M. y SOLER, M. (2000) Los juegos de simulación una estrategia en la formación del profesorado. *Perspectiva cep. Revista de los Centros de Profesorado de Andalucía*. Nº 1. pp. 125-131.
- SOLÍS, E., y LUNA, M.(1999) ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación?. *Investigación en la Escuela* nº 39. pp. 97-110.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (1996). Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa para la evaluación de unidades didácticas de contenido social. *Investigación en la Escuela* nº 30. pp. 87-97

ANEXOS

	Anexo
Cuestionario de expectativas	I
Entrevistas profesores/profesoras noveles	II
Transcripciones sesiones generales	III
Diario primera sesión	IV
Cuestionarios de evaluación	V
Cuestionario de creencias científicas y pedagógicas	VI
Cuestionario de contexto	VII
Guión entrevista semiestructurada	VIII
Contenidos sesiones generales de los cursos	IX
Contenidos sesiones de área de los cursos	X
Análisis práctica docente (guión y resultados)	XI
Resultados evaluación curso 00-01	XII
Resultados evaluación curso 01-02	XIII
Propuesta de diario de clase	XIV
Artículo Revista "Fuentes"	XV
Comunicación VI Congreso E. de las Ciencias	XVI
Comunicación X Congreso Thales	XVII
Ponencia curso Equipos Directivos	XVIII
Materiales elaborados	XIX
Unidades de información programa NUDIST	XX

Anexo I

CURSO: LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO

ÁREA:

NOMBRE (OPCIONAL):

RECOGIDA DE EXPECTATIVAS	
1. ¿Por qué te has inscrito en el curso?	
Respuesta individual:	Después del debate:
2. Indica al menos dos aspectos fundamentales, desde tu punto de vista, que deban trabajarse en este curso, que sean útiles para ti.	
Respuesta individual:	Después del debate:
3. Señala en qué aspectos difiere la presentación del curso con tu idea inicial del mismo.	
Respuesta individual:	Después del debate:

Sigue detrás

4. Recoge los aspectos más positivos que has encontrado hasta ahora en tu experiencia docente, tanto en el aula como en el Centro.	
Respuesta individual:	Después del debate:
5. Relaciona aquellas dificultades de tu quehacer docente que más te preocupan, dentro y fuera del aula.	
Respuesta individual:	Después del debate:
6. Señala diferencias y similitudes entre tus alumnos actuales y los que fueron tus compañeros de Bachillerato.	
Respuesta individual:	Después del debate:
7. Indica varios requisitos que consideres imprescindibles para desarrollar un proceso de a) enseñanza b) aprendizaje	
Respuesta individual:	Después del debate:
8. Señala algunos rasgos que caractericen la profesión de profesor.	
Respuesta individual:	Después del debate:

Anexo II

ENTREVISTA a SONIA
FECHA: 17/04/01

ENTREVISTADOR/A

Profesora de matemáticas en prácticas del I.E.S XXXX.

La primera pregunta, bueno yo ya he puesto ahí que eres Profesor/a 8 y tal, ¿qué impresión tienes del curso en general hasta este momento, que va aproximadamente por el 60%?’

SONIA

Pues yo estoy contenta, por lo menos de cómo va el curso hasta ahora. Me parece que yo cuando me apunté al curso, lo que pretendía más o menos se está realizando, conocer impresiones de otros compañeros, sacar un poquito de información con respecto a lo que es la del uso de otros tipos de materiales, que eso me ha parecido que ha estado bien, en la actividad por ejemplo que hemos estado haciendo de bueno de... del análisis de los libros de textos y en fin, eso con respecto a las matemáticas, con respecto a las sesiones generales, pues también bien.

ENTREVISTADOR/A

La segunda pregunta en un principio, se están cubriendo tus expectativas?
Si quieres añadir algo ahí.

SONIA

No, es lo que pretendía, vamos.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues la primera idea es el modelo de profesor que tú tienes, entonces, ¿cómo definirías a tu profesor ideal en estos momentos, después de lo que llevas trabajado?’

SONIA

Yo, lo que pasa es que creo que un profesor ideal no hay, entonces para mí esta pregunta es muy complicada. Hay aspectos de un profesor que puedo ver que son buenos y otros y además que depende mucho de los grupos, es que no creo que un profesor tenga que actuar de una forma con un grupo que con otro, entonces no sabría como definir un profesor ideal.

ENTREVISTADOR/A

Claro, si no sabes como definir un profesor ideal, no sabes si estás lejos o estás cerca de ese modelo en principio.

SONIA

Yo hasta ahora me encuentro bien en las clases, entonces yo creo que eso es un punto positivo e importante, el que tú estés delante de los alumnos y te encuentres relajada y que te encuentres bien, no en todo momento por supuesto, porque hay momentos en los que no, pero que, no sé, yo tengo que aprender muchísimo desde luego, pero pienso que por ahora las cosas no van tan mal. A lo mejor al principio, claro, te encuentras con un montón de alumnos que no conoces a ninguno, una situación así un poco que no sabes como va a ir, pero después de conocerlos, yo la relación que llevo con los alumnos es buena y que eso es algo importante, para poder llevar una clase más o menos en condiciones, no es que lo haga bien, seguro que tengo muchísimos fallos, pero bueno, por lo menos a gusto me siento.

ENTREVISTADOR/A

Bueno pues entonces, tú das clases de matemáticas y desde las matemáticas trabajas algo, ¿qué te gustaría conseguir con tu trabajo respecto a los alumnos?.

SONIA

Conseguir que aprendan, a parte de que aprendan conceptos, que aprendan a aprender, darles yo que sé orientaciones de cómo aprender y que aprendan también a relacionarse con los demás, porque están en un grupo y eso es importante.

ENTREVISTADOR/A

¿Tu formación universitaria a qué a contribuido?

SONIA

A nada, bueno decir nada es decir muy poco, es que yo pienso que la carrera no está orientada a lo que estamos haciendo la mayoría de nosotros ahora, debería haber algo de didáctica por ahí en medio y...

ENTREVISTADOR/A

Y eso de que los alumnos aprendan a aprender a aprender, ¿desde las matemáticas que contribución se podía hacer?

SONIA

Yo creo que desde las matemáticas aprendan a utilizar la lógica, y que aprendan a relacionar conocimientos, yo creo que eso es una buena forma de hacer las cosas.

ENTREVISTADOR/A

¿Pero eso no es muy racional?

SONIA

No sé hasta qué punto, la verdad es que no lo sé, es complicado.

ENTREVISTADOR/A

Si más adelante se te van ocurriendo cosas, las vas comentado. Bueno, otra idea, si te acuerdas en la primera sesión que hubo como una avalancha de observaciones en torno a la disciplina, la motivación de los alumnos, la conducta, que parecía que era un problema muy gordo. ¿Cómo lo ves actualmente, después de haber pasado cuatro o cinco meses?.

SONIA

Es que lo que ocurre que yo no estaba en ese grupo, yo nunca, en el centro donde estoy este año, nunca he tenido problemas de disciplina, además no los tengo y es que además yo creo que no existen demasiados problemas allí en el centro este, entonces la verdad es que he tenido mucha suerte en ese aspecto, que no es algo, no es un problema grave con el que me he encontrado, hay algunos alumnos que bueno que de vez en cuando tienen algunos problemas, pero problemas puntuales y no demasiado graves y además que están muy, los profesores estamos muy respaldados por la jefatura y los problemas se cogen desde el principio y yo creo que se solucionan más menos de manera rápida y bien, por lo menos es lo que yo estoy viviendo allí en el centro.

ENTREVISTADOR/A

Entonces, ¿no ha habido cambio de percepción aun dentro de esa gama de no problemas? Por ejemplo, respecto a tu seguridad con ellos, a la comunicación.

SONIA

Yo, no he visto demasiado cambio, cambio en cuanto yo los he conocido a ellos yo ya he sabido más o menos de qué forma actuar con unos grupos y con otros, pero la verdad es que no ha habido demasiados cambios. Es que estuve trabajando en otro centro un tiempo y ahí había de vez en cuando algunos problemas con algunos alumnos y bueno, y ahí sí noté bastante cambio, pero también me pasa igual, en cuanto conozco a los alumnos y en cuanto me imagino que ellos me conocen a mí, yo es que no sé más o menos se produce cuando, al principio hay un poco de rechazo quizás un poco por ser joven o por ser mujer, pero yo creo que llegas un momento en el que..., yo es que he tenido mucha suerte, porque depende también mucho de los alumnos que te toquen, pienso y del centro.

ENTREVISTADOR/A

Y del centro, porque en tu centro hace algunos años había bastantes problemas.

SONIA

Sí, no sé, bueno, a mí me han contado allí, que el año que surgió si que era un poco problemático, pero que se han ido solucionando los problemas.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú crees que este curso, para las personas que hayan tenido problemas de ese tipo, les está aportando algo?

SONIA

Yo creo que sí, creo que sí, que sí que le puede estar aportando, porque estamos viendo muchas cosas desde muchos puntos de vista, en fin, la diversidad a lo mejor se está tratando en el curso, estamos viendo mucha variedad de actividades que se le pueden proponer a los alumnos, y quizás los que empezamos estamos más, intentamos hacer las cosas más como nos la hicieron a nosotros y a lo mejor ahora hay otros modelos distintos que puedes cogernos y además yo creo que son muy útiles y mejores, entonces nos tenemos que adaptar a eso, yo creo que eso no se aprende en un año, ni se hace en un año...

ENTREVISTADOR/A

Ahora hay como tres cuestiones que han sido generales en los cuestionarios que hicimos al principio, las ideas que tú las comentas, estamos en el apartado cuatro, ¿en qué medidas te sientes identificadas con esas declaraciones y si se ha producido alguna modificación?. La primera, que nos llamó la atención, es que en las asignaturas obligatorias casi todos utilizan libros de texto, en las optativas casi nadie y en las afines existe una diversidad de situación, ¿qué opinas tú de eso? Sé bastante general, no sólo en matemáticas.

SONIA

Te digo lo que hago en mi caso concreto, yo voy siguiendo el libro de textos, lo que pasa es que yo utilizo el libro de textos, porque los alumnos sí que utilizan un mismo libro de textos, pero yo después miro otros muchos libros de textos, de hecho no sólo hacemos actividades de que aparecen en el libro, porque me parece que tienen que utilizarlo después de que lo han comprado, pero yo propongo muchas actividades, les doy muchas hojas de problemas, que he sacado de otro libro que me parece más interesante.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú has dado optativas?

SONIA

Yo doy, bueno en segundo de Bachillerato doy estadística y estoy siguiendo el libro de textos que hay, y afines no doy ninguna.

ENTREVISTADOR/A

No ha habido modificación al principio. Luego, la segunda cuestión es, la secuencia de enseñanza y la secuencia de aprendizaje, llamó también la atención que la secuencia de enseñanza más caracterizada es, el profesor explica, propone actividades a los alumnos, los alumnos preguntan, aclara dudas y corrige las actividades. Mientras que la secuencia que se le pide al alumno es, escucha las explicaciones, la paralela, ¿no?, realiza los ejercicios, hace preguntas y otras actividades. Esa que es la secuencia más común de todos vosotros, vuestro perfil, ¿cómo lo ves ahora?

SONIA

Yo, lo hago así, pero estoy cada vez metiendo de vez en cuando, tipo de actividades y trabajos que no siguen el que el profesor explique y propone actividades, sino que ellos mismos empiecen a hacer actividades y luego sobre las actividades que hagan, saquen una serie de conclusiones que yo creo que

eso es bueno, lo que pasa es que a mí de momento me está costando, o sea, yo no puedo hacer siempre eso, porque todavía no estoy preparada quizás para seguir siempre ese... entonces, intento meter de vez en cuando actividades de ese tipo, pero no siempre, pero vamos que yo creo que sí, que voy a meter actividades de ese estilo.

ENTREVISTADOR/A

En tercero, todos utilizamos los exámenes como material de evaluación y la mayoría algún otro recurso, pero papel de ese otro recurso, el que sea, tiene un papel bastante secundario, probablemente tenga que tenerlo, pero quizás lo que precedimos que era demasiado, es decir, que si participas y tal y el examen está, entras en el aprobado. ¿Cómo ves tú esa situación?

SONIA

Bueno, yo creo que exámenes hay que hacer, porque, bueno, la calificación de un alumno, puede venir desde otro sitio, puede venir de trabajos que hagan, lo que pasa es que me demuestran que en los trabajos copian y si tienes en cuenta, por ejemplo, la participación en clase, pues hay alumnos que por timidez no participan, aunque sepan perfectamente lo que estás preguntando, entonces solamente eso yo no puedo utilizarlo, o sea yo no puedo utilizar únicamente calificar a través de los trabajos y a través de la participación, yo eso lo tengo en cuenta cuando tengo que hacer la nota final, pero por medio tengo que hacer un examen, y la nota mayoritaria final, es la nota del examen, aunque por supuesto va influido por trabajos que ellos hacen y por participación y por aptitud y demás.

ENTREVISTADOR/A

Y si cierras así los ojos, ¿qué peso tendría lo que no es el examen?

SONIA

¿Qué porcentaje de la nota? es lo que tú me quieres decir. No sé, quizás a lo mejor un 30%, es lo que yo estoy valorando eso.

ENTREVISTADOR/A

Pues que te gusta bastante, eh.

SONIA

Que es mucho un 30%

ENTREVISTADOR/A

No, me parece bien, pero que es bastante, bastante para lo que es habitual. Me parece muy bien. Bueno, pues pasamos al curso que es el quinto apartado y en las dos primeras preguntas, yo creo que las puedes contestar conjuntas. De las actividades o situaciones que estamos desarrollando con vosotros, ¿cuáles te parecen más útiles y cuáles más inútiles?

SONIA

Me parecen útiles... a mí me ha venido muy bien, yo creo que estoy sacando partido del curso, y la presentación de los libros de textos, que nos habéis hecho, yo había algunos libros de textos que es que no sabía ni que existían y

que me han parecido buenos, entonces el conocer libro de texto con un enfoque distinto a los que tú usas habitualmente, eso me ha parecido bueno. Después, las actividades que nos estáis sugiriendo, la forma de... la unidad didáctica que estamos haciendo de la parte de funciones, la veo muy bien. Lo que pasa que es que yo este año, me veo un poco agobiada de tiempo, entonces a mí este curso me hubiera gustado hacerlo con más tiempo, poderle dedicar yo más tiempo a leer más y... porque creo que si lo haces de esa forma le puedes sacar mucho más partido. Yo en esta situación, con el proyecto que tengo que hacer, me veo un poco cogida de tiempo y a parte, que bueno, que tengo que programar muchas cosas para el instituto.

ENTREVISTADOR/A

O sea, prefieres la fase de prácticas tuya, ¿no?

SONIA

Si, si, si, que quizás me esté quitando tiempo y bueno, y a mí me hubiera gustado dedicarle más tiempo en el curso.

ENTREVISTADOR/A

Pero, aunque se haga un paréntesis, ¿la fase de prácticas, te está sirviendo, te estás siendo positiva?

SONIA

Te refieres, al hacer el trabajo... creo que no, pienso que no, que sí yo tengo que dedicarle muchas horas delante del ordenador para escribir y demás, pero al final yo no estoy sacando muchas cosas en claro, la verdad.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, ¿y qué sugerencias nos harías, para... si el curso se repite el año que viene, que lo estamos pensando, qué sugerencias nos harías.

SONIA

Es complicado, la verdad es que no sé, ahora mismo no se me ocurre nada, no sé.

ENTREVISTADOR/A

Por ejemplo, hubo acuerdos el otro día en la sesión nuestra de que las dos sesiones de XXXX, no fueron muy adecuadas, por ejemplo.

SONIA

A mí me parecieron un poco alejadas, a lo que nosotros estamos viviendo, pero bueno. La sesión de YYYY, me está pareciendo más interesante, no sé como terminará, pero me está pareciendo más interesante, no es que estuviera mal la otra sesión, estuvo bien, pero quizás eso, que no estaba muy cerca de lo que nosotros estábamos viviendo, yo por lo menos no pude poner mucho en prácticas de todo lo que nos estuvo contando.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues de este tema, hablaremos al final de curso todos. Nosotros también queremos dar impresiones, porque también es una cosa nueva, al

menos para mí. ¿Tú comentas con los compañeros del centro del departamento, lo que estás haciendo en este curso?.

SONIA

Sí, en alguna ocasión. Es que el caso es que nos vemos una vez a la semana, pero siempre tenemos que hacer muchísimas cosas, yo tengo muy buena relación con los profesores de los departamento, con unos más y con otros menos y yo de vez en cuando comento actividades que voy hacer en clase, incluso les comento algunas de esas actividades, en cuanto a los libros de textos, pues también me di cuenta que había uno, el de la eñe estaba allí, entonces se lo comenté al jefe de departamento y él por lo visto participaba, AAAA, tú lo conoces, y al final estuvimos viendo, me estuvo diciendo, pues fíjate que estos libros están aquí y no lo utilizan demasiado, y digo pues a mí me parecen muy interesantes y estuvimos comentando, con respecto al libro este. Entonces, bueno, yo de vez en cuando, algo sí comento, no con mucho detalle, por que es que, más que nada por no tener tiempo.

ENTREVISTADOR/A

Mira en este apartado, es nuevo en el proyecto, de hecho por eso se llama "Otros" el sexto, se nos ha ocurrido después del contacto con vosotros, que es transmitirle a los centros y a la Administración, lo que entre comillas, el mal trato que se les suele hacer a los profesores noveles. Nos interesa bastante lo que opinas, o lo que te salga. Te incorporaste al centro, eso ya lo reflejaste en tus papeles. Aunque sea brevemente, ¿qué información recibiste del equipo directivo?, qué recibiste que deberías de recibir.

SONIA

A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.

ENTREVISTADOR/A

Antes de entrar en el departamento, ¿cómo podrías mejorar eso? por ejemplo, qué cosas te hubieran gustado... Tu entrada ha sido buena, te han recibido bien, has tenido una reunión, te han comentado el funcionamiento del centro, ¿qué te hubiera gustado, cuales hubieran sido algunas guindas? más documentación, más tiempo.

SONIA

¿Con respecto al departamento?

ENTREVISTADOR/A

Al centro. El centro es, dar tutoría, el funcionamiento, los horarios, recreo...

SONIA

Los horarios estaban hechos ya, entonces, yo ahí no, bueno, no me pareció bien que estuvieran hechos, pero lo veo lógico, porque cuando yo entré en el centro, en la fecha en la que yo entré, tenían que estar hechos los horarios, entonces a mí me dijeron, éste es tu horario, y ya está simplemente, entonces a mí me hubiera gustado participar en los horarios, pero quizás la culpa fue mía, quizás por novata, a mí es que me dieron este centro de manera provisional y debería haberme ido a los claustros y a todo, antes de que me dijeran bueno, pues ahí es donde vas a estar este año seguro y yo no fui porque me dijeron en Delegación, que no tenía por qué ir, que ya cuando me dijeran definitivamente que iba a estar ese año ahí, pues entonces y entonces claro, cuando yo llegué al centro ya estaba todo hecho. Quizás fue culpa mía también, porque allí hubo personas que sí que se fueron al centro antes de, y sí que participaron en los horarios.

ENTREVISTADOR/A

Y ahora, si volvemos al departamento, cual sería... ¿cómo lo ves? ¿cómo te recibieron y cómo te hubiera gustado que te recibieran?

SONIA

En el departamento, quizás un poco de manera dispersa, no nos reunimos todos para, yo que sé, yo echo de menos que a mí me dijeran, pues mira en segundo de E.S.O., hemos estado viendo, tal esto y lo otro y lo otro y hemos llegado hasta allí, eso estuvimos comentándolo ya una vez empezado el curso, entonces yo casi no me pude organizar bien, lo que era la programación del principio, porque no sabíamos de donde partir exactamente y quizás eso sí que lo hecho de menos, porque la reunión la tuvimos después de empezar el curso. Entonces yo creo que ahí, si que debería haber sido por parte del jefe de departamento, que nos hubiera reunido a dos personas de matemáticas y decirnos, pues mira, aquí se hace, hay relaciones de problemas, yo no sé si hay o no hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está. Comento con un profesor, yo es que doy tres cursos de tercero de E.S.O, pues como hay otros profesores que dan tercero de E.S.O., entonces sobre todo con él, es con el que comento, pero con los demás, lo que hablamos en las reuniones y demás.

ENTREVISTADOR/A

Y de la misma manera que me dices que en el departamento, te ha sido interesante que te comentaran o no te dieran relaciones de problemas, hemos dado esto, la programación es esta... ¿qué cosas resaltarías que hay que dar a conocer a un profesor novel cuando llega a un centro?, incluso si te la han dado, ¿ qué cosas consideras importantes, que un profesor novel llegue a un centro y habría que facilitarle tanto a nivel de centro como a nivel de departamento? un poco por acabar.

SONIA

Yo creo, que te contaran más o menos cómo son los alumnos, yo creo que eso es importante, para saber con que te encuentras. Quizás, cuál es la metodología que llevan, en matemáticas. Yo eso, me he ido enterando poco a poco, al ir hablando uno con otro, pero que tampoco, ellos desde el principio no me han contado eso, yo creo que eso, quizás lo debería haber sabido desde el

principio. Y no sé, que más, con respecto a los problemas de disciplina, cómo se actúa ante algún problema que tenga el alumno, de eso sí que me informaron. Bueno, ahora es que ya no sé que cosas más hay.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues de todas maneras, si se te ocurre, si que me interesaría, porque es información la vamos a tirar para arriba, se están haciendo entrevistas en todas las áreas y vamos a tirarla para arriba, porque nos parece muy importante.

SONIA

De todas maneras, cuando yo llegué al centro, en la reunión esta que tuvimos, sí que nos dieron información de las actuaciones de reuniones con padres... sí que nos dieron información de todo esto, al principio, creo recordar, además nos la dieron por escrito, además de comentarlo allí.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues nada, la última parte sería sobre la fase de prácticas, pero como has comentado ya qué te parece, porque también la pregunta está, porque en algún momento, nosotros la hemos visto como un estorbo, al curso y pensamos buscar un enganche con ella, entonces, no sé si te acuerdas que nosotros en un determinado momento preguntamos ¿qué estáis haciendo? a ver si tienen que programar una unidad didáctica, tienen que no sé qué y enganchamos, pero en este trabajo, lo presencial era que sea útil, que si se hubiera podido enganchar con ese, lo hubiéramos enganchado, pero cuando nos dijisteis que no había nada, pues no hay nada que hacer.

SONIA

Yo creo que se pierde mucho el tiempo, con el proyecto este que hay que hacer, porque al fin y al cabo, hay que copiar mucho, además, porque sí, porque te copias, pero te tienes que preocupar en ir organizando la información, pero una información que está por escrito y que la puedes encontrar en cualquier documento que te den en el centro, si es que, bueno a parte de la programación, pero que la programación en realidad si que la estamos haciendo poquito a poco.

ENTREVISTA a ELENA

FECHA: 20/III/01

Hoy es 20 de marzo, estamos en el instituto XXXX , le vamos a hacer una entrevista a Elena, que es una compañera que está asistiendo al curso de noveles.

Yo ya te he comentado el tema de la entrevista, era para conocer algunos aspectos del curso, que no salen en los cuestionarios que hemos pasado. Tenemos una información pero nos gustaría tener una información más detallada, y ese es fundamentalmente el objetivo de la entrevista.

Yo tengo hecho aquí una serie de un guión, sobre este guión te voy a ir haciendo las cuestiones, las preguntas y otras que puedan surgir al hilo de la entrevista.

Entonces, primero por ejemplo, ¿qué impresión tienes del curso en general, hasta este momento, de lo que llevamos de curso?

ELENA

Bueno pues, te refieres tanto a las sesiones de áreas como a las generales. Mira, pues la verdad, las sesiones generales no me ha gustado, ninguno de los días que he ido. El primero, que hubo una puesta en común, me quedé con las ganas de dar mi opinión, pero me sentí como fuera de lugar, y no me atrevía a abrir la boca. Y luego en las otras sesiones, pues, no sé no me he sentido cómoda para dar mi opinión. Sin embargo en las de área, pues todo lo contrario, cada vez que hay una fecha, voy con ganas, me gusta mucho escuchar a los demás porque estoy aprendiendo mucho de escuchar, sobre todo a los compañeros, porque entonces como los escuchas que tienen los

mismos problemas que tú, además lo enfocan desde el mismo punto de vista, pues me siento identificado. Y pongo en práctica, pues eso las ideas que se les ocurre a ellos, bueno, en verdad no se les ocurre a ellos, porque surgen de propuestas que hacemos en clase, pero no es lo mismo leer un artículo, que escuchar a un compañero que lo ha puesto en marcha y como lo ha organizado.

ENTREVISTADOR/A

¿Y qué medidas se están cubriendo a tus expectativas?, o sea lo que tú pensabas que iba a ser el curso, y como se está desarrollando ahora.

ELENA

Hombre, es que claro, la expectativa inicial que yo pensaba, yo lo que quiero es aprender a ser una profesora fabulosa, entonces eso es una expectativa muy alta, porque me he dado cuenta que eso es una tarea que requiere muchos años de experiencia, que no es fácil ni lo voy a aprender con este curso, sabes que eso tiene un proceso. Pero por lo menos si se va canalizando la forma de actuar, que si yo no estuviese en el curso pues estaría muchísimo más perdida, porque por ejemplo, la forma de tratar la diversidad con las actividades graduadas, a mí no se me hubiese ocurrido por mí misma, si no me dan la idea de decir mira empieza por las actividades fáciles que todo el mundo sepa hacer y luego ve complicándolo y así tienes a todo el mundo entretenido. Pues yo estaría todavía, diciendo, hay que ver que tengo media clase parada, que la otra media me está pidiendo más cosas y no sabría que hacer, supongo que intentaría pedir consejo, pero no es lo mismo eso que ir expresamente a que te cuenten profesionales y expertos, decir, mira, esto lo han hecho tantas personas y ha salido bien, han fracasado. O sea que la verdad, estoy contentísima con el curso.

ENTREVISTADOR/A

Pero tú ves, que los que estamos trabajando en el curso, tienen incidencia en tu práctica educativa, en la parte de área, en la general parece que tú ves que existe menos relación.

ELENA

Si, hombre la verdad es que la última sesión me la he perdido, la del estrés, porque tenía el otro curso de ZZZZ, y la verdad que, esa sí porque yo, pesaba que había superado lo del estrés pero no es así, y además el otro día me di cuenta, el domingo pasado tenía un estrés y una ansiedad horrorosa y yo pensaba que lo tenía superado, es algo que ni siquiera tú eres consciente de que lo estás padeciendo, y fue eso, llegar el atardecer y un dolor de cuello y solo pensando en alumnos concretos como con miedo. Y eso, que esa sesión me habría servido porque si iban a tratar el estrés yo el estrés lo padezco, pero me la he perdido.

ENTREVISTADOR/A

Tú has comentado antes que pensabas o tenías la idea de una profesora fabulosa o fantástica, ¿cuál sería para ti un profesor ideal?

ELENA

Hombre, un profesor que sepa transmitir sus conocimientos, pero, o sea transmitirlo de forma que llegue a todo el mundo, a todos los alumnos. Yo los profesores que recuerdo así, los que me han marcado, pues es que realmente no sé definir cuales son los rasgos que tienen y qué les diferencian del resto, sería cuestión de analizarlo.

ENTREVISTADOR/A

Lo más importante, saber transmitir.

ELENA

Claro, saber transmitir y que te enganche, ¿no?, que te interese lo que está contando, o sea, que cuente cosas interesantes.

ENTREVISTADOR/A

Y tú ahora mismo, con relación a ese profesor ideal, ¿en qué situación te crees que estás?

ELENA

Yo estoy, vamos, hay días que pienso que sí estoy, entonces mando a los alumnos, pero otras veces, te saltan con la puntillita, ¡tú no lo sabes explicar! y eso te duele, porque realmente no estás sabiéndolo explicar, y es verdad, te lías, es muy difícil pararse justo en el nivel que ellos van a entender, porque como sabes más que ellos, pues, lo hago de forma desordenada, sabes, lo que yo más coraje me daba que hiciera un profesor, de empezar a hablar con una cosa y de pronto se le viene una idea a la cabeza y la apunta en la pizarra, y los alumnos están eso, que quieren tenerlo todo ordenadito en el cuaderno y como tú empieces a divagar y a hacer una lluvia de ideas los vuelves locos. Y eso fue una cosa que me dijo un alumno, bueno, estaba ya la clase, se me fue, me dijo uno, ¡qué nos vas a volver locos a todos! Porque yo quería atender a todos a la vez y no podía, y entonces pues me ponía a hacerlo de forma muy acelerada, me iba corriendo para la pizarra, daba una respuesta a uno, después a otro, ¿sabes?, vamos, yo estaba volviéndome loca. Y eso me afectó, porque me di cuenta que era verdad. Yo recuerdo profesores de esos que están desorganizados y eso se traduce en una clase caótica. Entonces una entra ya en la desorganización, porque no me planifico bien las clases.

ENTREVISTADOR/A

O sea que tú piensas que es porque tú antes, previamente no has hecho una planificación adecuada.

ELENA

Sí, sí, o a lo mejor la he hecho y no la he tenido en cuenta, por cualquier motivo, porque he cambiado de idea sobre la marcha y ha sido un error. Eso sí que se aprende con la experiencia, que hay que saber improvisar. Porque una vez que has improvisado, y ahora te das cuenta que es un fracaso, ya no puedes dar marcha atrás porque entonces ya dicen que estás loca.

ENTREVISTADOR/A

Cuando ya el desconcierto es mayor con los alumnos ¿no?.

ELENA

Claro, ya hay veces que dices, ya tengo que seguir por este camino, porque es que entonces si no, ya han empezado una hoja limpia y no pueden tolerar que tú le digas tacharlo todo, borrar y cuenta nueva, eso les descoloca mucho. Muchas veces digo, que hago, me queda media hora de clase, les digo que lo borren todo y que vamos a empezar o me van a linchar, entonces ya sigues y tienes que aguantar a toda la clase que te queda, pues eso, con el descontrol.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pero descontrol ¿a qué llamas tú descontrol?.

ELENA

Hombre descontrol, es, todo el mundo llamándome a la vez y cada uno, todos necesitando, con el ansia de acabar, o sea que quieren trabajar, no es que no me sigan la corriente, encima de todo me están siguiendo la corriente porque quieren trabajar, pero cada uno tiene un problema en un punto y no puedo ayudarlos a todos, porque tendría que explicarle lo mismo a todos, y la opción de explicárselo a todos a la vez no me vale. Entonces por ejemplo, hoy no me ha pasado eso, porque tenían como apoyo el libro, entonces yo decía, buscar en el libro que viene la chuleta y ha sido perfecto.

ENTREVISTADOR/A

Ese es un buen recurso que puedes utilizar, claro, porque ya la fuente de información no eres tú es el libro.

ELENA

Exactamente, yo normalmente hago a lo mejor este mismo ejercicio, pero todas las fuentes de información soy yo, entonces claro.

ENTREVISTADOR/A

Puede ser, que primero vayan ellos al libro de textos, y si no entienden las respuestas, entonces que recurran a ti, en segunda instancia.

¿A ti que es lo que te gustaría conseguir con tú trabajo respecto a los alumnos?, es decir, ¿cuando tú termines el curso aquí en este instituto, que es lo que te gustaría que tus alumnos hubieran aprendido?

ELENA

Pues, hombre me gustaría que se quedaran con algunas ideas básicas de los temas que nos ha dado tiempo dar, pero no sé si lo voy a conseguir. Bueno, ahora me voy dando cuenta de que los temas primeros los he dado fatal, que ahora los voy dando mejor, o sea, yo sé que de las células no se van a acordar de nada, porque no...., yo he dado mucha importancia que aprendieran la diferencia entre célula procariota y eucariota y luego me he dado cuenta de que eso realmente no lo sabe ni dios. Yo en la sala de profesores saqué una lámina y todo el mundo alucinando y mirando eso qué es, profesores de otras materias. Y yo, vamos, me parecía una aberración que ellos no supieran la diferencia entre una y otra y ya te das cuenta de la poca importancia que tiene eso. Me hubiese gustado hacer hincapié en otras cosas, en las células, explicarlo con modelos, más que simplemente descripción. Ahora, por ejemplo, el tema de nutrición sí me gusta más como lo estoy enfocando y me gustaría

que al final, pues supieran integrar los cuatro aparatos que participan, aunque sea lo único que aprendan en tercero, pero que aprendan eso.

ENTREVISTADOR/A

Hombre, si aprenden eso bastante es, porque es complicado, hay que saber integrar las funciones de los cuatro aparatos. O sea que en líneas generales, te gustaría que tuvieran conocimiento general de la materia, por lo menos que al final quedara eso. ¿No?

ELENA

Sí, sí

ENTREVISTADOR/A

Y tú, ¿qué relación ves entre eso que tú quieres conseguir y la formación que tú has tenido en la universidad?

ELENA

Ninguna

ENTREVISTADOR/A

¿No ves ninguna conexión, lo que hayas aprendido en la universidad, en tus estudios de biología?

ELENA

Pues no, pero vamos ninguna, ninguna. Yo estoy aprendiendo, la relación que tienen los aparatos, ahora, que estoy explicando, porque yo, todos estos temas los he dado, pero se te olvida, tu ya te quedas en las células, a lo mejor, no, y no eres capaz de salirte para fuera y englobarlo los cuatro. De verdad yo estoy aprendiendo ahora.

ENTREVISTADOR/A

Tú antes aprendías para examinarte y aprobar un examen.

ELENA

Claro, y realmente pues llegaba a dominarlo todo y tenía todas las cosas muy clara, pero no llegaba al nivel de abstracción de salirte de... igual que ellos se quedan en lo macroscópico y no llegan a lo microscópico, pues a mí creo que me pasaba lo mismo, yo tenía muy claro todos los ciclos de energía, para donde iba cada electrón cada protón, pero después no era capaz de salirme... bueno y todo esto para qué ¿no?. Y conectar el excretor, bueno ya, eso es, ni por asomo. Entonces claro, si yo lo estoy aprendiendo ahora, me parece muy ambicioso que ellos lo aprendan en tercero de E.S.O., pero vamos también, cuando yo di la anotación en E.G.B. tampoco llegué a entregarlo todo, pero porque sí se daba de una forma compartimentada, entonces allí es que..., no se yo si ahora, con mi intención de darlo todo englobado se conseguirá.

ENTREVISTADOR/A

Hombre, por lo menos una visión distinta a lo mejor a la que tú tuviste de una visión más compartimentada.

ELENA

Exactamente

ENTREVISTADOR/A

O sea, que la universidad no ves tú ahora mismo que te esté ayudando mucho, ¿no?.

ELENA

Hombre, no, está como fondo, pero para adaptarme al nivel de ello, ni siquiera para comunicar, vamos, pruebas orales no hay ninguna.

ENTREVISTADOR/A

Te voy a preguntar algunas cosas sobre aspectos que han salido ya sobre el curso, por ejemplo en la primera sesión general, no sé si te acuerdas que lo has comentado antes, manifestabais preocupados por el aspecto relacionado con la disciplina, con la atención a la diversidad, con la motivación de los alumnos... ¿Tú actualmente como te encuentras con respecto a esta situación?

ELENA

Hombre pues la verdad es que, son los mismos problemas que se me vienen a la cabeza, la disciplina es el parámetro que hay que controlar antes de aplicar cualquier estrategia, yo, problemas de disciplina tengo todos los días, y siempre me pregunto cuál será la forma de corregirlo, no sé cuando de verdad tengo que echar a un alumno. Una época me dio por echarlos siempre, a todos, luego ya, dije que no, pero ahora son los mismos alumnos los que me dicen, échalo ya, y me quedo ahí, escuchándolo, dudando, no sé si lo echo no lo echo, porque ya si lo echas, se está perdiendo tu explicación y me da coraje, si estoy dando una explicación para toda la clase y que ha hecho el esfuerzo de venir. Pero luego también si se quedan, te arruinan las clases, entonces... Yo desde luego admiro a los profesores, que cuando pasas por al lado de su puerta no se oye ni una mosca. Bueno, tampoco quiero el silencio absoluto, me parece bien que charlen, pero que si en un momento dado, tú dices, vamos a estar en silencio, o vamos a trabajar, que me sepan respetar.

ENTREVISTADOR/A

Por ejemplo, en la clase ha habido mucho murmullo, pero eso no te ha afectado ¿no?

ELENA

No, no, para nada, ese murmullo no.

ENTREVISTADOR/A

Y los alumnos no todos empezaban la actividad cuando tú se la proponías, en principio habían alumnos hablando de sus cosas y después al rato es cuando se han puesto a hacer las actividades. Eso es normal, porque si los pones a trabajar en grupo es normal que hay murmullo.

ELENA

No, si a mí el murmullo..., lo prefiero que el silencio absoluto, a mí el silencio absoluto me corta un poco.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué es lo que piensas que te ha aportado el curso en relación al tema este de la atención a la diversidad, la disciplina, la motivación?

ELENA

Hombre la motivación todavía no la hemos tratado, directamente no, pero vamos la atención a la diversidad la verdad es que... puedo escribir un artículo ya casi, hombre me faltan por probar algunos recursos, como el contrato de trabajo, vamos es normal, cada uno... Pero el que hemos puesto en marcha hoy, me ha parecido fabuloso y la otra clase también ha funcionado de maravilla. Y hombre la verdad es que si no hubiese hecho el curso, pues a lo mejor me lo hubiese aconsejado otro profesor, porque lo hubiese experimentado él, pero ya me he ahorrado ese paso.

ENTREVISTADOR/A

Mira, te voy a preguntar ahora, de, ¿te acuerdas de los cuestionarios que hemos pasado? Entonces, cuando lo hemos analizado, algunas cosas que hemos visto, te voy a preguntar si tú te identificas más con ellas, por ejemplo una cosa que sale, es que de las asignaturas obligatorias, todos utilizan el libro de textos y algunos utilizáis algún material complementario, mientras que en las optativas no se suele utilizar el libro de textos, ¿te encuentras identificada con esta... tú funcionas igual que ahí?

ELENA

Exactamente, yo en la optativa que doy que es alternativa a religión, pues me voy buscando, no me siento ligada al libro de textos ni a los contenidos, doy, vamos, improviso, busco artículos de prensa, películas. Y sin embargo, en biología, geología y física y química desde el principio ya me sometí al libro de texto, porque llega el primer día de clase que no tienes ningún tipo de temario ni nada, entonces es lo más inmediato, en la presentación del curso, como te proponen un libro de textos, pues lo ojeas de forma que no te das cuenta de lo malo que es y lo propones, entonces claro ya una vez que lo has propuesto y los alumnos lo han empezado a comprar, no puedes dar marcha atrás. Entonces, yo creo que es por comodidad, porque claro estás ahí con la tensión de que cada clase es un mundo y si encima te tienes que preparar cada día la clase, o sea redactarla, escribirla, bien para dictárselas o para dársela por fotocopias, pues ya es un trabajo añadido a lo que es prepararse una clase aunque tengas de apoyo el libro de textos. El año que viene me lo plantearé, porque ya si puedo incluso prepararme unos apuntes complementarios o de base, porque cuando das el primer año de clase, no sabes el nivel de comprensión que tienen ellos, entonces lees el libro de textos, tú lo comprendes pero cuando ya te pones a hablar, te das cuenta que eso suena a chinos para ellos. El año que viene si me lo pensaré, es un trabajo mucho más...

ENTREVISTADOR/A

Tú el libro de textos, ¿qué función es la que piensas que tiene el libro de texto, es decir, tú te sientes atada al libro de texto...?

ELENA

No atada no, no al revés me ayuda, porque no tienes que dictarle ni escribir en la pizarra todos los apuntes, sino simplemente yo hago un esquema y ese esquema explica el texto que aparece en el libro, entonces, es como un apoyo

a los esquemas que yo les pongo, lo que pasa es que me queda la duda si ellos leyendo el libro lo entienden o no.

ENTREVISTADOR/A

O sea, que digamos que es un recurso que tú tienes ahí y que te acercas o alejas el libro de textos en función de lo que tú veas que pueda ser útil para los alumnos.

ELENA

Exactamente, si veo que es muy profundo digo, esa página ni la miréis, me lo salto.

ENTREVISTADOR/A

Otra cosa, la secuencia de trabajo que consideras más adecuada para enseñar, es, explicar, proponer actividad de los alumnos, aclarar dudas y corregir actividades, eso es una secuencia de enseñanza y el profesor explica, pone actividades y la secuencia de trabajo de los alumnos para aprender, escuchar, realizar ejercicios u otras actividades, ¿tú te sientes identificada?

ELENA

Hombre, yo esta la verdad que es la que estoy llevando a cabo ahora y me va bastante bien, porque al principio comencé haciendo otra secuencia, que es primero proponer las actividades, porque claro eso de leer los artículos, no, que te proponen primero crear conflicto y luego ya explicar y la verdad es que a este tipo de alumno no les...

ENTREVISTADOR/A

¿No te ha funcionado, por qué?

ELENA

Bueno, es que creo que abusé, abusé demasiado, entonces, no, porque ya llegaron a un momento que me dijo uno, ¡tú que pasa que no explicas o qué!, sabes, me dijo, vamos, eso, que te das cuenta por los comentarios que te hacen los alumnos, ¡vaya profesora más rara que no explica!, o sea yo me planteaba ahí un montón de cuestiones y al principio pues sí me las hacían, pero luego como era continuamente...

ENTREVISTADOR/A

¿Y tú no explicabas?, o sea, tú les ponías las actividades, ellos la resolvían a su manera y después que es lo que hacías.

ELENA

Después las explicaba

ENTREVISTADOR/A

¿Y eso a ellos no les gustaba?

ELENA

No, decían, pero esto yo no lo entiendo, no sé hacerlo, o sea que ni siquiera se paraban a leerlo, ni a pensar, no les gustaba el pensar, vamos, fíjate hoy que lo han hecho porque está la chuleta en el libro. Entonces, creo que también está bien, pero sin abusar, la otra secuencia. Si por ejemplo, les pongo la silueta del

aparato humano y venga, escribir el recorrido que hace un trozo de pan, pues eso, son muy exigentes porque no les gusta equivocarse, lo quieren hacer bien desde el principio, a lo mejor hay otro tipo de alumnos más arriesgados y lo hacen directamente con lo que se les viene a la cabeza, pero esta gente no, sabes, quieren hacerlo bien porque sino ya tienen que coger el tipex, borrarlo... Entonces pues muchas veces me lo entregaban en blanco, te acuerdas, que me pasaban las siluetas y me las entregaban en blanco, que hago, si ahora les pongo yo el modelo en la pizarra y le paso la silueta me lo hacen, o sea, que les gusta saber lo que están haciendo, no abstraerse y pensar por donde iría el trozo de pan, que a lo mejor hay otro tipo de alumnos que sí. Entonces por eso a mí me convence más la de explicar.

ENTREVISTADOR/A

Todos utilizáis el examen como instrumento de evaluación, y ahora, muchos de vosotros utilizáis además otros recursos.

ELENA

Claro, como tarea trabajar en clase, actitud en clase.

ENTREVISTADOR/A

Te sientes identificada con eso, tú utilizas examen y después otros instrumentos, cuadernos, trabajos, observación del alumno, comportamiento, esas cosas si las tienes tú en cuenta.

ELENA

Es que yo intentaba evaluar el trabajo diario, pero como no trabajan en sus casas, en clase medio qué, también pensaba pues eso, evaluar con el que sigue trabajando en casa, trae los ejercicios hechos, como ninguno lo trae, lo único que le produce presión es el examen, de momento, entonces es la única forma de... después, decir que vas a preguntar oral, tampoco, o sea, que no tienen, no sienten el miedo, vamos yo por lo menos me decían que me iban a preguntar oral y es que, vamos me producía tensión, pero aquí ningún tipo de tensión, vamos. Sin embargo examen escrito si les produce tensión, vamos que sí quieren hacerlo bien, pero vamos, supongo que saben que depende de eso.

ENTREVISTADOR/A

¿A parte de evaluar a los alumnos, tú evalúas tu práctica, y en qué te fijas?

ELENA

Pues bueno, lo que te he dicho antes, miro la pizarra, me pongo desde fuera, miro la pizarra y veo como la ven ellos y digo fíjate que desorganizado, o digo mira pues ha quedado muy clarito hoy, con estas ideas. Después eso, lo que te he dicho antes de... también me evalúo por los comentarios que ellos me hacen, al principio de clase, me decían que usaba unas palabras muy raras, era porque eso, decía a lo mejor especies de bacteria, estaba totalmente desconectada, entonces eso me sirve a mí de evaluación, decir, si estoy hablando raro es porque no funciona, o que hablas muy deprisa o que me tome un transilium.

ENTREVISTADOR/A

Todos esos comentarios que te hacen los alumnos tú los...

ELENA

Hombre, totalmente y me afectan mucho, o que los voy a volver locos, también me afecta.

ENTREVISTADOR/A

Pero después de alguna manera reconduce en tu práctica educativa.

ELENA

Claro, intento hablar más lenta, usar palabras más fáciles, lo que pasa es que al principio me parecía como, decir cosa, la palabra cosa, cada dos por tres, pensaba que era un error, o sea una falta de vocabulario. Incluso pensaba que ellos me iban a estar controlando o diciendo, pues esta no tiene vocabulario, pero es todo lo contrario, ellos te entienden así.

ENTREVISTADOR/A

De lo que estamos haciendo en las secciones de área, que es lo que piensas tú que te está dando más resultado, ya hemos comentado que son más útiles las opiniones de los compañeros y cosas de esas que te han...

ELENA

Bueno, el rincón del tópico, me parece una idea fantástica.

PROFESOR

Tú ya has hecho un rincón del tópico, tú has visto que eso te ha servido a ti, o sea el hecho de elaborar el rincón del tópico y eso...

ELENA

Hombre me ha servido, todas las actividades que yo he seleccionado, para llevar a cabo la unidad didáctica, las he empleado realmente, o sea que ya la búsqueda de actividades es un trabajo que he aprovechado y no solo la búsqueda sino la secuenciación, sabes, en qué momento cada una, está primero motivada y luego ya resolver las dudas. Y claro, lo bueno es que como no es solo tu trabajo, sino que vas a tener ocho rincón del tópico y son los temas que siempre se van a dar, pues a mí eso me parece un ahorro de trabajo. Y buscar, el partir, poder leer cuales son las ideas previas de cada tema, pues eso también te ahorra trabajo, incluso ya puedes saltarte de hacer el cuestionario de ideas previas, vamos que realmente eso es una síntesis, ¿no?, las ideas previas que se cuentan en el rincón del tópico, resultan de haber hecho muchas encuestas a otros grupos, que casi te puedes quitar el engorro de hacerlo. Yo el mío lo hice y es que me resultaban, me parecen que eran calcados, porque era del mismo nivel, de 3º de E.S.O. y eran exactamente las mismas respuestas. Entonces si ya tienes ahí esa información, como la verdad es que normalmente no se va muy bien de tiempo, te lo ahorras, aunque a lo mejor es también bueno que el alumno lo haga, no sé yo.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué te gustaría menos, o que es lo que te gustaría cambiar, en lo de las secciones de área? ¿Hay algo que tú veas que tú puedas, o que tú le veas menos eficiencia?

ELENA

Hombre, lo de comentar al principio lo de la sección anterior, también es interesante, a mí eso es una reflexión que yo nunca la hago, entonces, te enseña a reflexionar no solo sobre eso, sino sobre otras cosas. Eso es a mí, una de las cosas que más me fallan, yo hago las cosas...

ENTREVISTADOR/A

Y no vuelves para atrás un poquito y reflexionas...

ELENA

Exactamente, entonces yo, yo me doy cuenta, pero como siempre voy acelerada, pues claro cuando veo que nos paramos, estoy deseando seguir avanzando...

ENTREVISTADOR/A

¿Lo del diario te parece una buena idea?

ELENA

Sí, pero yo no sé si se va a sacar de ahí realmente lo que estabais buscando, porque los comentarios que hacemos son... es que claro como yo he visto vuestros diarios, que son exhaustivos y ponéis, digo, yo no sé si vosotros queríais a ver conseguido una cosa de esas.

ENTREVISTADOR/A

No, no, son modelos distintos, son modelos mucho más valorados.

ELENA

Eso, que ahí se recogen impresiones de anécdotas, hombre eso me parece cachondo pero que...

ENTREVISTADOR/A

Si, la idea del diario es esa, que vosotros contéis ahí vuestras opiniones sean anecdóticas o no, o más profunda o menos profunda y que de alguna manera sea un instrumento en el que vosotros vayáis dando la opinión.

ELENA

Hombre la verdad es que cuando se lee, nos reunimos cada mes, pero se lee y yo reconstruyo la sesión con cuatro tonterías que se pongan, mas o menos se coge, si la verdad es que...

ENTREVISTADOR/A

¿Tienes alguna sugerencia entonces o no? Así que se te ocurra ahora.

ELENA

Pues mira sí, se me acaba de ocurrir, ya que estamos viendo nosotros como nos llevamos a cabo las clases, a mí me gustaría ver, como sería un modelo de una clase vuestra, por ejemplo tuya, cuando tú las dabas, hacer como un teatrillo, de cómo llevarías tú a cabo una clase, para un nivel nuestro, sabes, por ejemplo un mismo tema que estamos dando nosotros, cómo habrías dado la clase que yo he hecho hoy, imagínate, pues esa, para yo ver, con tus recursos y tu experiencia. Hacer roles, o por ejemplo una situación agresiva, de

enfrentamiento de un niño que se te pone chulo, pues por ejemplo yo misma, hacer el rol y decir, mira yo lo que haría es esto.

ENTREVISTADOR/A

Muy bien, eso es una idea que podemos plantearla, yo se la comento a Ana a ver que le parece.

¿Tú con los compañeros del departamento del centro comentas las actividades que haces en el curso?

ELENA

No, la verdad es que no, no porque, bueno con quien más lo comentaba era con CCCC, pero como lleva dos meses de baja, pero luego con las otras como están en Bachillerato, pues la verdad es que no les cuento nada.

ENTREVISTADOR/A

¿No hay ninguna persona que esté haciendo el curso, no de noveles de otra área?

ELENA

Hombre me preguntan que qué tal me va, pero... sí bueno la verdad es que sí, la que está dando tercero, si le pido actividades que tenga ella preparada, pero normalmente tampoco compartimos mucho.

ENTREVISTADOR/A

No, no, vais cada uno por un lado. Ya para terminar, algunas cosas así más para aspecto general, por ejemplo, cuando tú te incorporaste aquí en el centro, el equipo directivo, te dio información suficiente, considerando que tú eras la primera vez que te incorporabas como docente, o tú, ¿cómo recuerdas?

ELENA

La verdad es que directamente a mí explicarme... no.

ENTREVISTADOR/A

Pero tú llegaste le preguntaste al Director, al Jefe de Estudios, y qué te dijeron.

ELENA

Bueno, pues la verdad es que lo primero que me comentaron, fue toda la historia esta de que yo formaba parte de un proyecto de Social Administración, o sea que sí me dieron información, pero tampoco me preguntaron si quería participar o no. Claro, yo pensaba, no sabía, yo lo acepté, porque en verdad yo pensaba que tenía que participar, luego ya me enteré que no, que era un proyecto voluntario, pero vamos voluntario entre comillas, lo que pasa que luego, también, Seba, me invitó a que si yo no estaba conforme a que e fuese a delegación y que pidiera el cambio, pero yo, me parecía muy violento, una vez en el centro, decir me voy, a parte me alegro no haberlo hecho porque estoy muy contenta de estar aquí.

ENTREVISTADOR/A

Con los compañeros de departamento, cuando te incorporaste, ¿qué tipo de información te dieron?

ELENA

Bueno, pues la verdad es que fue un poco brusco, es que yo me incorporé tarde, porque me habían destinado a otro centro, entonces me perdí el primer claustro, entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una del departamento, porque

yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3º de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo, la primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás cagada de miedo, y te responde sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti. Entonces pues la verdad es que esa impresión me dejó bastante mal, pero luego al momento lo solucioné, porque la Jefa de Departamento fue mucho más sensible, entonces lo arreglé y pude tener dos tercero porque yo también quería comprobar, a la vez que te preparabas una clase tener para dos, y poder comparar, para tener una referencia.

ENTREVISTADOR/A

Tú que es lo que piensas que tiene que conocer, un profesor novel cuando se incorpora por primera vez en el centro, ¿qué información piensas tú que se le tiene que dar el equipo directivo y desde el departamento, o sea, tú que echaste en falta, tú como te has ido enterando del funcionamiento del centro, por ejemplo, sobre la marcha?

ELENA

Hombre claro, sí, hombre, es que claro, ponerte también a explicar paso por paso como es todo, cuando ya van surgiendo los problemas es más fácil. Cuando tú tienes que hacer la primera guardia pues venga, que hay que hacer una guardia. No que llegar, venga siéntate ahí, voy a estar tres horas hablando de cómo funciona un centro. Vamos que yo no eché nada en falta nada porque también está bien aprender cuando van surgiendo los problemas, bueno a lo mejor hay otras personas que se agobian más con eso, se sienten más...

ENTREVISTADOR/A

Entonces tu no consideras que hay que dar una información especial, a una persona que se incorpora por primera vez a este trabajo.

ELENA

Hombre, yo es que realmente la información que yo quería saber, no me la podían dar, porque yo quería saber como se daban las clases, eso es lo que realmente me aterraba, por ejemplo, la presentación, para mí eso fue la peor hora de todas, llegar y decir, hola me llamo ELENA y ya es que no tengo más que decir.

ENTREVISTADOR/A

Y tú no veías quién te podía ayudar en el centro, por ejemplo.

ELENA

Claro, eso me podía haber ayudado, pues, cualquier compañero que me hubiese tranquilizado, me hubiese dado la idea, por ejemplo, lo que hicisteis vosotros de empezar a contar tu vida, sin pasarte, pero eso para acercarte un poco más, pero tú cuando llegas ahí, tampoco sabes si a alguien le va a interesar que le cuentes tu vida o no, sino, te ves ahí a todos los alumnos mirándote fijamente, y tú eres la que tienes que hablar y romper el silencio, horroroso.

ENTREVISTADOR/A

Y tú en ese momento, echaste en falta algún tipo de orientación, no.

ELENA

Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.

ENTREVISTADOR/A

El tema de la fase de prácticas, tú estás ahora desarrollando la fase de prácticas, ¿no?, ¿qué le ves de positivo a la fase de prácticas?

ELENA

La verdad que la evaluación que puede hacer el inspector de una clase, eso es... que no tiene mucho sentido, porque en una hora es imposible evaluar así, si tienes capacidad para transmitir o no, entonces la verdad que me parece una chorrada, y el trabajo que te mandan... Es que yo creo que lo estoy enfocando mal, entonces, la verdad que la fase de prácticas, está un poco abandonado, porque yo tengo que hacer un proyecto de trabajo, y yo empecé haciéndolo de un modo copiándome de la programación del departamento, que lo que tengo que hacer es completarla a un área, pero ahora que he empezado con el curso, pues yo le estoy dando un giro y lo que estoy haciendo, como lo que he hecho con el rincón del tópico, con nutrición, pues eso es lo que estoy haciendo con cada uno de los temas que tengo que dar en el temario, entonces me parece que eso no es lo que me han pedido. A mí lo que me parecería útil sería eso, hacer una programación de aula de todos los temas que tengo que dar que entran en la programación, entonces me está ayudando mucho, porque me estoy preparando incluso los temas que voy a dar a continuación, porque lo tengo que entregar antes de que acabe el curso, antes del 15 de mayo, entonces me está sirviendo para tener la programación de aula de todo el curso. En ese aspecto sí, porque me enseña a programar, a hacer la temporalización, pero que no sé si realmente lo tengo bien enfocado o no, no sé, tengo un tutor que lo voy a consultar. En ese aspecto si me está sirviendo el trabajo, porque lo que yo no hago, que es programar bien las cosas, sino que voy mas a la improvisación, además a la improvisación sin experiencia por lo que me salen mal las clases, pues ahora lo estoy haciendo, sabes.

ENTREVISTADOR/A

Entonces, tú ves que por ejemplo, la fase de prácticas te ayuda en la formación por el giro ese que tú le has dado, es decir, que tú has cambiado un poco...

ELENA

Claro, como yo he aprendido a hacer la programación y buscar actividades, entonces lo que he hecho es buscar también actividades para todos los otros temas.

ENTREVISTADOR/A

Por lo demás no le ves más utilidad a la fase de prácticas.

ELENA

Hombre, es que la fase de prácticas es solo un período que hay que pasar, porque es que, vamos que a mí nadie me está enseñando que yo pienso que el que haga la fase de prácticas sin hacer, por ejemplo, el curso que estamos haciendo nosotros, es que, cuando acabe el año, está prácticamente, bueno no

es la misma situación porque tendrá un año de experiencia, pero que la fase de práctica en sí, no tiene ninguna práctica.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué piensas tú que podría hacerse para esa fase de prácticas, se te ocurre alguna idea?

ELENA

Hombre, que todo el mundo que vaya a hacer prácticas asistiera a un curso obligatorio. Que fuesen los profesores del curso, los que evalúan la práctica pedagógica del alumno, sabes, porque, yo pienso tú me conoces a mí mucho más y a todos los compañeros del curso, que el inspector que vino a verme una hora, y puede decir pues mira, esta niña tiene un problema de desorganización, o no planifica, ¿no?, esos son mis problemas, claramente. Cuando yo veo a la gente que tiene las agendas, mañana voy a dar esto, pasado voy a dar lo otro, yo me quedo alucinada, y yo digo, el año que viene lo voy a hacer, lo que pasa es que otra cosa es que se cumpla, la gente lo tiene escrito y lo cumplen. Yo creo que eso es un logro.

ENTREVISTADOR/A

¿Quieres hacer un comentario mas?. Acabamos entonces.

ENTREVISTA a LUISA

FECHA: 13/III/01-

ENTREVISTADOR/A

Hoy es 13 de marzo y estamos en la sección del IES XXX y le vamos a hacer una entrevista a Luisa sobre algún aspecto referido al curso. Vamos, yo ya lo he comentado más o menos, la idea de la entrevista es conocer algunos aspectos que no tenemos información sobre el desarrollo del curso, porque a través de los cuestionarios que hemos pasado, no sale información, y después también de otras cosas que han ido saliendo a lo largo de desarrollo del curso, pues para tener más información.

Yo tengo aquí un guión de una serie de preguntas, que sería un poco el hilo conductor de la entrevista. Entonces, lo primero que te voy a preguntar:

¿Qué impresión tienes del curso en general hasta este momento?.

LUISA

Buena, porque me está sirviendo, estoy aprendiendo y me estoy implicando, porque, por ejemplo, en lo que estamos ahora, en llevar a la práctica lo que es la tercera maniviera, veo que estoy aprendiendo en manejo y bibliografía, por ejemplo, en cosas que hago mal, que doy cuenta cuando las estoy haciendo, y también con vosotros, sabes, los comentarios que me hacéis el tema de los exámenes, por ejemplo. Que si eres tú sola la que estás, y eres tú contigo misma, ¿no?

ENTREVISTADOR/A

Osea que tú tienes incidencia en tu práctica educativa. Y las expectativas que tú tenías sobre el curso se están cumpliendo, o tú esperabas que el curso iba a ser otra cosa distinta.

LUISA

Si, la verdad es que no pensé que fuera tan práctico. Pensaba que iba a ser más teórico, por ejemplo en los otros cursos del C, las horas no presenciales, luego se limitan a trabajar tú en tu casa o a hacer un guión, un trabajo, un documento y las presentas, pero esto las horas no presenciales, son prácticas, entiendes, eso, yo no sabía que iba a ser de tanta aplicación, pensé que iban a ser más contenido, ¿no?, por ejemplo, lo de atender la diversidad, material, pero luego no hay momentos para aplicarlos dentro del curso.

ENTREVISTADOR/A

Ahora mismo que tú llevas ya una serie de tiempo dando clase, qué consideras tú que sería el profesor ideal.

LUISA

¡Un profesor ideal!, hombre, un profesor que domina la materia, eso es importante, eso creo que lo puse en las primeras encuestas que nos pasasteis, no, como tiene que ser el profesor... Pues yo sigo pensando creo lo mismo de antes, que domine la asignatura que da, que esté motivado, que le guste lo que haga, que comprenda a los alumnos, que sepa ponerse un poco, no, porque todo eso le ayuda a que de las clases mucho mejor, no, el que se sepa expresar, por supuesto, el que sepa buscar actividades variadas, que haga las clases participativas, dinámicas y que esté cercano a ellos también creo que es importante.

ENTREVISTADOR/A

¿Y tú ahora mismo como te ves tú con respecto a ese profesor ideal?

LUISA

Yo muy bien.

ENTREVISTADOR/A

Pero tú, te ves cercana

LUISA

Yo creo que sí, hombre me faltan cosas, por ejemplo, quizás no ser tan exigente, a lo mejor, yo es que entro muy fuerte, yo me considero exigente.

ENTREVISTADOR/A

Pero eso lo consideras como un valor positivo o negativo.

LUISA

Es que creo que es positivo pero sin pasarse, no sé, es que yo veo que como conmigo creo que aprenden de la forma en que yo enseño o pretendo enseñar, entonces creo que no voy muy desencaminada. Hombre me falta, por ejemplo, en esta evaluación, ahora el tema de la tectónica de placas, voy a hacer una introducción, por lo menos dos clases o a lo mejor quizás una clase, si, de qué es lo que vamos a ver, por qué lo vamos a ver, que importancia tiene, y hasta ahora he cogido la unidad y he empezado, tectónica de placa, definición, o vamos a ver... pero no le he dedicado mucho tiempo a justificarlo. El otro día les pasé el cuestionario que hicimos del tipo de trabajo de la evolución y bueno, de evolución lo hemos visto ya, pero, ui que interesante, digo pues eso es una forma de engancharlos, entonces veo que me falta, o sea que puedo aprender más cosas, como motivarles, por ejemplo, si yo les paso un cuestionario con preguntas interesantes sobre la tectónica de placa pues cuando yo empiece el tema, van a tener ganas de que les conteste a esas preguntas, porque con este de evolución se han quedado con las ganas de que les contestara esas cosas.

ENTREVISTADOR/A

Tú que es lo que te gustaría conseguir con tu trabajo respecto a los alumnos, es decir, cuando tú termines el curso, de todos tus alumnos que es lo que te gustaría haber conseguido.

LUISA

Pues, que hubieran aprendido por lo menos a nivel general de la materia algunas cosas, que son creo útiles, que es cultura para todos, aunque se dediquen a una cosa u a otra, pero de aptitudes y de todo, ¿no?, o no sé, que digan pues a mí la biología me gustó, porque eso marca mucho, "la profesora que tuve, a mi me enseñó", y que enseñarles también más cosas que no son de la materia, de comportamiento y de todo, de educación, de justicia y de todo vamos, entre ellos también, eso lo veo yo importante. Que te recuerden como persona, con cosas buenas como persona, y aparte que algo han aprendido.

ENTREVISTADOR/A

Qué piensas tú que te han aportado tus estudios universitarios, la carrera de biología en este caso, con la tarea actualmente que tú estás llevando a cabo.

LUISA

Es que como yo estoy impartiendo biología, o sea que estamos, bueno vamos a ver, a parte de conocimiento, es que yo creo que la carrera, te da, más que los conocimientos, el desenvolvete por ejemplo, el buscar información, lo que es tener recursos.

ENTREVISTADOR/A

Y esto te sirve a ti para esto que me has contado antes, si de lo que tú quieres que tus alumnos aprendan o consigas conseguir con ellos al final de...

LUISA

Hombre en lo de los conocimientos si, en lo de cómo persona en la carrera no, bueno, a lo mejor con algún profesor...

ENTREVISTADOR/A

Lo has aprendido fuera de la Universidad. O sea que la carrera te ha aportado conocimientos sobre la materia.

LUISA

Y de hecho cuando terminé no he vuelto a la Universidad a nada, a recoger el título el año pasado porque estaba estudiando oposiciones en matemáticas y después de cinco años me pasé... pero no he tenido yo luego contacto con la Universidad.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué debe saber un profesor de ciencias?

LUISA

Debe ser observador, saber ciencias naturales fuera de lo que es... yo eso lo veo importante, que sepas solucionar, no, tengas capacidad de deducciones, muchos fenómenos, de cosas, de aspectos, no sé, es que aparte de los contenidos, no.

ENTREVISTADOR/A

Eso de saber, ¿Y de saber hacer? qué tiene que saber hacer un profesor o una profesora.

LUISA

Pero es que no entiendo eso de saber hacer, "tortilla de patatas"..., si, te pongo un ejemplo, saber hacer, por ejemplo, manejar a los niños en un laboratorio, creo que sí, que es función del profesor, si, saber coordinar, si eso sí, sí, saber mantener el orden, también, si.

ENTREVISTADOR/A

Te voy a preguntar sobre otros aspectos referidos al curso. Al principio del curso, no sé si tu te acuerdas en la primera sesión, vosotros manifestasteis, me refiero al grupo general, no al de ciencias, no al de biología, que estabais muy preocupados por el tema de la disciplina, la atención a la diversidad, la motivación de los alumnos. Tú ahora mismo como te encuentras con respecto a esa problemática.

LUISA

Yo es que de esa primera sesión, me sentía al margen de ese problema, desde la primera, yo veía que todo el mundo hablaba y todo el mundo estaba fatal y yo me encontraba estupendamente igual que ahora, ese problema no lo tengo yo.

ENTREVISTADOR/A

Tú no te veías reflejada en esos problemas que manifestaban los compañeros. ¿Y ahora ha cambiado tu percepción respecto a esos problemas?

LUISA

Hombre siguen comentado lo mismo, pero a nivel de medios de comunicación y todo el rollo, se sigue hablando, pero para mí es ajeno ese problema aquí en este centro.

ENTREVISTADOR/A

Y el curso en este sentido no te ha aportado nada. Cuando vosotros complementasteis los cuestionarios, aquellos que os llegaron al principio, nosotros ya lo hemos tabulado, entonces hemos tenido unas conclusiones, te voy a comentar las conclusiones y tu me dices en qué medidas te ves reflejada o no en ello, por ejemplo, en las asignaturas obligatorias todos utilizan el libro de texto y en algunos casos materias complementarias, si le dan a los alumnos fotocopias, apuntes... En las optativas es al revés, no se suele utilizar libros de textos y en las afines si por ejemplo, si tú dieras matemáticas o si dieras física, hay diversidad de situaciones, una gente utiliza libros de texto y otra gente utilizan cosas intermedias. ¿Tú aquí donde te ves reflejada?

LUISA

Yo por ejemplo, mi asignatura es optativa y yo si utilizo el libro de texto. En tercero es obligatorio y utilizo el libro de textos y lo acompaño de material complementario, o sea que lo que no hago yo es que en las optativas muy pocos lo utilizan, yo sí lo utilizo, pero les doy bastante más materia que en tercero.

ENTREVISTADOR/A

Secuencia de trabajo, que generalmente contestáis y hacéis con los alumnos, explicar, proponer actividades, aclarar dudas, corregir actividades. Y la

secuencia de trabajo de tareas que consideráis que son más adecuadas son, escuchar las explicaciones y realizar el ejercicio.

LUISA

A ver, cuando la secuencia yo explico, pregunto dudas, pongo actividades, corrijo actividades, y corrijo dudas. Y luego la secuencia de trabajo-tarea que considero más adecuada es, escuchar y realizar ejercicios, eso es lo básico, pero puede aprender de muchas formas también, aprender por él mismo, es otra forma, lo que pasa es que yo también lo aplico menos, en dejarles a ellos que busquen, esto es lo más clásico y la verdad es que es lo que más hago yo también, explicar mis actividades y videos también pongo bastantes, de esta parte de geología que hay buenos, si que les pongo muchos vídeos y los comentamos

ENTREVISTADOR/A

Y esta secuencia, la secuencia de aprendizaje te parece bien, ¿o tú has hecho algunos cambios?

LUISA

No normalmente hago eso, explicar y actividades, y luego como de repaso de resumen, les pongo los vídeos, una vez que ya lo he explicado.

ENTREVISTADOR/A

Con el tema de la evaluación, todos utilizáis el examen.

LUISA

Sí

ENTREVISTADOR/A

Lo que pasa que hay muchos de vosotros que utilizáis otros instrumentos, si por ejemplo, hay gente que dice que utiliza el cuaderno de trabajo, que utiliza las actividades que les ponen a los alumnos, trabajos voluntarios. ¿Te ves reflejada en esa manera de evaluar?

LUISA

Yo tengo en cuenta las notas no solo de un examen, yo hago como tres cada evaluación y luego el trabajo que hagan en casa que los corregimos, también los tengo en cuenta, la asistencia, el comportamiento y el interés, hay niños que son más cortitos y tienen mucho interés y eso sí que lo valoro.

ENTREVISTADOR/A

Y por ejemplo, lo que me has comentado de las actividades estas que estás haciendo con los alumnos de que les has pedido que expliquen ellos, ¿esas preguntas también se las evalúas?

LUISA

Hombre sí, lo hago.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú consideras otros aspectos a evaluar que no sean solo a los alumnos?

LUISA

Evaluar a mí, si, yo hay días que salgo muy contenta, es verdad, hombre yo sé que puedo mejorar unas cosas, también cuando te preparas las clases las haces mejor, eso también se evalúa.

ENTREVISTADOR/A

¿Y en qué te fijas tú entonces para evaluarte tú misma?

LUISA

Hombre en que si ellos responden o no, en si al contestar contestan bien o mal, que muchas veces eso me dice a mí que es que soy yo la que no, depende de la cantidad de información... si yo veo que no responden, que no se han enterado, entonces eso me evalúa a mí también, eso es otra forma, con las caras que ponen.

ENTREVISTADOR/A

¿Y eso como lo utilizas tú?

LUISA

Intento cambiar la forma, por ejemplo si es algo que no se han enterado por la forma de explicarlo, explicarlo de otra manera, buscarme algún artilugio.

ENTREVISTADOR/A

De alguna manera te realimentas, tu manera de trabajar en el aula. Pues bueno, el tema de calificación de los alumnos, si hay muchos suspensos y demás, ¿lo tienes tú en cuenta?

LUISA

Sí, pero como no suspenso, ¡es verdad! De este grupo, de los trece, no ha suspendido nadie y esta evaluación, ayer, estaba un alumno disgustado, porque veía que... y yo se lo dije, me daba como cosa, me daba como pena, es

verdad, y los aprobé a todos y se están dando cuenta que hay que estudiar más para... y esta evaluación les va peor, en cambio, en el otro grupo suspendí a cinco de veinte, que se disgustaron muchísimo me dijeron de todo, están de notable en esta evaluación. Y aquí se los dije a ellos y fue el fallo mío, por querer animaros os habéis mantenido estudiando así y se necesita estudiar más y van a suspender algunos.

ENTREVISTADOR/A

Te cuesta trabajo suspender.

LUISA

Si, me da una pena, porque digo, eso a mí que más me da, y es verdad. Y en Navidad, que si la fiesta de fin de año, que si me quedan dos y no me van a dejar ir, yo digo, pero vosotros que os creéis, para mí mucho mejor, vamos, me quito padres, menos trabajo de mandaros para recuperar actividades, vosotros que me dais mucha pena veros triste, a mí no me gusta suspender, no me gusta, no disfruto nada, es más, a veces he aprobado a gente que no se lo ha merecido.

ENTREVISTADOR/A

Dentro del curso, qué actividades o situaciones son las que te están resultando más útiles, tanto del aspecto general como específica.

LUISA

Desde luego mucho más las específicas que las generales, y generales he ido, es que a la última no fui, fui a la primera y la segunda y mañana tenemos otra vez. Hombre, de las generales escuchar las opiniones de todos los demás, porque somos más, siempre, es más variado, siempre aprendes más. Y de lo específico, me está ayudando mucho lo del tópico.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú piensas que eso te va a servir?, si cuando llegue el momento de prepararte el tópico y de buscar la información.

LUISA

Yo creo que sí, sobre todo luego, una vez que lo tenga ya hecho claro, y los tópicos de los demás si que me están sirviendo y los estoy utilizando. Y lo demás también, porque hasta ahora que es el tratamiento a la diversidad, lo estoy apretando y me está sirviendo todo.

ENTREVISTADOR/A

¿Y lo más inútil?, ¿los materiales y eso que hemos dado los has leído?

LUISA

No, me he leído algunos, pero yo siempre digo oí, que de papel, pero es material que tengo ahí en un momento dado, pero por eso digo que no es inútil, a lo mejor en algún momento me sirve, y luego lo demás está bien.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué sugerencia harías tú ahora para mejorar algo en la dinámica del curso, se te ocurre alguna?

LUISA

Yo creo que no, ahora mismo me parece bien.

ENTREVISTADOR/A

Tú con los compañeros aquí del centro le comentas el desarrollo del curso, lo que estamos haciendo, y qué te dicen.

LUISA

Sí, yo les digo, me he metido en un lío, es que tengo que hacer un montón de cosas, el tópico me falta, pero si yo les comento, pero ellos me dicen que si me sirve que qué bien. Yo se los dije, van a venir a verme y yo no sé para que me meto en tantos líos, pero la verdad es que ellos nos ayudan..

ENTREVISTADOR/A

Cuando tú te incorporaste aquí al centro, la primera vez que viniste, el equipo directivo qué información te dio, tú llegaste, te presentaste, soy la profesora de esta asignatura, ¿y qué?...

LUISA

Pues, vine aquí y como la Jefa de Estudios estaba en el IES XXXX y estaba MMMM creo que es el Jefe de Estudios, la Directora que es AAAA y nada muy bien. ¿Pero dices el primer día, primer día o aquí como trabajo?

ENTREVISTADOR/A

Sí, qué tipo de orientación te dieron el primer día.

LUISA

Pues, aquí está el departamento, tú estarás en la sección, aquí son tantas personas, lo que necesites y lo que quieras y ya está.

ENTREVISTADOR/A

Pero que no hubo más información y te dijeron, mira, esto funciona así, o esto es de esta manera, tienes que hacer tales cosas, tu trabajo consiste en esto.

LUISA

No, bueno a mí BBBB me dijo eso que, daría la biología y que luego diera informática, que me agobié mucho porque no habían profesores de informática y luego me hicieron el horario y me hicieron la alternativa, pero bueno también BBBB me comentó que este centro desaparecía el año siguiente, yo creo que no se me ha ocultado nada, o no he necesitado yo saber nada más de lo que se me ha dicho.

ENTREVISTADOR/A

Tú pensabas que con esta información era bastante. ¿Y con las compañeras de departamento ?

LUISA

Me presenté allí al principio, me presenté yo y les dije que iba a trabajar en la sección para que me conocieran y por si necesitaba material que..., nada me dijeron ellas que lo que necesitara. Me dieron su hora de reunión de departamento que me coincidía a mí, por eso no puedo ir ni nada, y la verdad es que muy bien cuando he necesitado algo he ido, y allí estaban.

ENTREVISTADOR/A

Pero que no te dieron recomendaciones así...

LUISA

No, me dijo, es que no sé como se llama, la que da los mismos niveles que yo, no, hay una de las de tercer y cuarto, CCCC, entonces ella me dijo, si quieres, esto lo hago yo así, y sí que me orientó.

ENTREVISTADOR/A

O sea, que tú en principio consideras que esa información que te dieron estaba bien, no has echado en falta nada.

LUISA

Si, no he echado de menos nada, ni falta de apoyo ni nada, aquí no me llaman para nada, pero vamos, yo sé que cuando los necesito están.

ENTREVISTADOR/A

O sea que tú consideras que entonces a un profesor novel que se incorpora por primera vez a un centro, tú que piensas que hay que decirle, tú por ejemplo el año que viene, a lo mejor te vas a otro instituto.

LUISA

Si, hombre presentarse ellos, porque yo conozco gente que ha llegado la chica allí y el director no le ha dicho ni que él era el director ni nada, que se abran lo normal vamos, pero por educación, tampoco por... no, vas a trabajar aquí, estos son tus compañeros, aquí tienes el material, lo que necesites aquí estamos, yo creo que eso es lo normal.

ENTREVISTADOR/A

Y eso es suficiente.

LUISA

Para mí ha sido suficiente.

ENTREVISTADOR/A

O sea que tú no echas en falta que te den más información de cómo es el funcionamiento del instituto, nada no, una hipotética.

LUISA

Hombre es que eso sí que me lo dieron a mí, pero luego, después, en el primer claustro, si que nos orientaron como funcionaba todo, pero el primer día.

ENTREVISTADOR/A

Pero orientaron a quien, ¿a los nuevos?

LUISA

A todos, en general, yo creo que sí, que es la forma de hacerlo, formar para todos los que vamos a trabajar allí, seamos nuevos o no.

ENTREVISTADOR/A

¿Entonces tú no piensas, entonces que un profesor novel tiene que tener una información específica?

LUISA

Yo creo que no, pero también porque yo, mi madre es profesora y eso yo me he dado cuenta, yo sabía muchas cosas que por ejemplo mi compañero KKKK no sabía. Él por ejemplo si ha echado de menos algunas cosas, ah sí pues yo de eso no tenía ni idea, ahora mismo no caigo en qué, pero si que le he oído yo, decirle hombre KKKK pero si esto funciona así, él ni idea. Él por ejemplo dice que aterrizó, claro, sus padres no son profesores ninguno, y de lo que es la vida en el centro no tenía idea de nada, de nada. Ni qué funciones tenían uno ni otro.

ENTREVISTADOR/A

Eso por ejemplo, claro, habéis tenido información sobre cuáles son las tareas del tutor.

LUISA

Sí, eso nos lo dijo BBBB, sí, y nos dio material para que trabajásemos las tutorías. Yo no había sido tutora, vamos, no había trabajado nunca, pero bueno, te da la documentación y el régimen de organización del centro, te lo da todo.

ENTREVISTADOR/A

Tú te sentiste bien acogida, cuando has aterrizado aquí y te has sentido bien y no has echado en falta nada.

LUISA

Yo sí, sí, bien.

ENTREVISTADOR/A

En relación con la fase de prácticas, en la que estás ahora inmersa, ¿qué opinas tú de esa fase de prácticas?

LUISA

Que hay que aprobarla como sea. Hombre, yo pienso que hay un trámite, que está estipulado así y que hay que hacerlo, no creo que sea, yo que sé, muy útil que te valoren por un documento que presentas y por una clase a la que vienen a verte, yo creo que es quizás lo que más y tampoco es el informe que hagan de ti, eso es lo que puede ser más interesante para la persona que decide y tampoco.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú le ves algo positivo a las clases de prácticas, tu estás obteniendo algo?.

LUISA

No, no me está suponiendo nada, porque la clase que vinieron a verme yo la tuve igual de preparada que las demás, la programación la tengo que hacer, pero tampoco me parece que sea muy complicado lo que me han pedido, y ya está vamos, yo sería la misma si hago las clases de prácticas, que si no las hago, no sé que beneficio puede tener, yo creo que la gente en general.

ENTREVISTADOR/A

Tú no le ves entonces ninguna utilidad, que te pueda servir para tu trabajo, para tu formación, nada no. Lo ves como una cosa que tienes que cumplir y ya está, ¿no?

LUISA

Sí.

ENTREVISTADORA/A

¿Y tú que piensas que se puede hacer para modificar las clases de prácticas?. Si tú consideras que es necesaria y en el caso de que fueran necesarias, qué piensas tú que debe cumplir esa fase de prácticas, que requisitos debería de tener.

LUISA

Es que yo ahora mismo, que sea necesaria con la función de la carrera me parece que no es necesario, creo, si es fase de prácticas como aprendizaje entonces se podría aprender muchas cosas, pero para eso tendrías que tener una persona que en esa fase de prácticas te fuera... entiendes, que si la fase de prácticas es como aprendizaje, te podrían ayudar mucho, pero para eso tienes que tener un tutor, como a lo mejor estás tú o estáis vosotros, entonces sí, en este año si estás aprendiendo y eso es una fase de aprendizaje, pero fase de prácticas para decir funcionario de carrera o no, es que yo a eso no le veo ningún sentido, en la fase de prácticas no aprendemos nada, porque venga una persona a verte y tengas que presentar un informe de una programación, ¿ya sabes más, con eso has aprendido?, con eso no has aprendido nada, la clase...

ENTREVISTA a CLARA

FECHA: 21/03/01

ENTREVISTADOR/A

Vamos a ver un poco, cómo llevamos el curso, de problemas de cómo tú te organizas y demás, entonces pues bueno, yo tengo aquí una serie de preguntas que si salen bien todas y si no pues las que salgan. Entonces por ejemplo, en relación con el curso, no, hasta ahora, en líneas generales, ¿qué impresión tienes tú del curso?

CLARA

¿Qué me estás preguntando por el curso de tercero o el curso del centro?

ENTREVISTADOR/A

El curso del centro.

CLARA

Yo en general, estoy bien, estoy a gusto, me esperaba a lo mejor un poco en las de didáctica especiales, esperaba trabajar, ¡yo que sé!, que va, yo me encuentro bien, esperaba un poco más de charla, pero yo en general, a mí me está sirviendo, aprovecho el tiempo yendo, que es lo importante. Y sobre todo me sirve porque, como están en la misma situación que yo y charlamos allí un poco y nos enteramos de cómo van los demás y tal, pues te orienta, te ubica, a mí me ubica, o será que yo no he trabajado nunca, que también hay muchos que han sido interinos, yo no he trabajado nunca, entonces estoy más perdida que el resto a lo mejor.

ENTREVISTADOR/A

De todas formas los que hay allí, quitando XXXX y AAAA que tienen experiencia en la privada, el resto no tienen mucha experiencia, YYYYY tiene un par de años, pero BBBB está igual que tú ¿no?

CLARA

No, BBBB ya ha trabajado, estuvo un año, el año pasado no trabajó, y el año anterior me parece que estuvo en Algeciras.

ENTREVISTADOR/A

De todas formas más de un año de experiencia, quitando a estos dos de XXXX y AAAA, vamos que a lo mejor la experiencia en una sustitución puede ser casi la misma de la que tú has estado haciendo en el instituto, que allí no hay.

CLARA

Pero sí, me sirve para ubicarme un poco, además conocer lo que ellos hacen, a mí BBBB, nos vamos juntas en el coche y siempre me cuenta ¡lo que me han hecho hoy! y siempre te pones en situación y dices bueno aquí que hago, a mí me gusta.

ENTREVISTADOR/A

Entonces, a parte de por ejemplo, eso que has comentado que si es interesante, a lo mejor contar con gente que lo puedas hablar, más gente externa, ¿más o menos tus expectativas en qué grados se están cumpliendo? Porcentaje, más o menos si se están cubriendo algunas expectativas o no se están cubriendo ninguna o un porcentaje aceptable o...

CLARA

Sí, para mí se están cumpliendo, a mí, un poquito más de reflexión a veces, por ejemplo, en el tema de la diversidad que yo creo que tú lo traías como que teníamos allí mucho que hablar, a mí me hubiese gustado hablar más y profundizar un poco más en el tema, a veces me quedo corta, pero me sirve mucho, al menos hablo aquí con mis compañeros.

ENTREVISTADOR/A

Un poco, el cómo yo me siento también, vamos a ver. Del tiempo que tú ya llevas trabajando y un poco de lo que hemos trabajado allí, ¿tú serías capaz de hacer un retrato de lo que puede ser un profesor, profesora ideal? Así, cuatro o cinco pinceladas, lo que tú te pones como meta hipotética, de cuál sería tu situación de profesora ideal.

CLARA

Primero, yo creo que es imprescindible por lo que yo veo además, por lo que yo hago y los demás hacen, es imprescindible que te guste, que para ti no sea una

tortura llegar a clase, porque yo creo que para mucha gente es una tortura, primero que te guste. Respeto por el alumnado, mucho, mucho respeto por el alumnado y también, que seas capaz de probar cosas nuevas, que no tengas miedo, porque yo creo que da miedo estar con treinta niños y yo a veces intento hacer algo nuevo y digo oye, por donde me saldrá esto, que no te de miedo hacer una cosa nueva, porque hace falta, porque los niños cambian, yo creo que sí. Ideal, mira te puedo retratar una persona del instituto que me gusta mucho, muy serena, que no se alarma por las cosas, que mira al alumno, que sabe por donde va, porque hay gente que da sus clases y realmente las da siempre igual todos los años, y yo creo que eso es imposible, porque todos los años hay alumnos nuevos.

ENTREVISTADOR/A

Y donde tú estás ahora mismo, es decir, lo que tú estás actuando ahora mismo, tú crees que estás muy cerca estás muy lejos.

CLARA

Bastante lejos, yo creo que sí.

ENTREVISTADOR/A

¿Y lejos en qué sentido?

CLARA

Por ejemplo, yo a veces, yo creo que tú tienes que ser profesor, tienes que estar con ellos, o sea, tienes que tratarlo de igual a igual, pero ellos tienen su función e la clase y tú tienes tu función en la clase, pero yo creo que a veces me pierdo, y yo estoy con ellos en la clase, me pasan a laboratorio hoy con el jabón estaba yo más emocionada que ellos y eso está bien, entusiasmarse pero, tienes que saber cual es tu función dentro de la clase y yo creo que hay todavía estoy yo muy lejos, yo creo que sí. Lejos, en el tema de afrontar situaciones en clase, que siempre te surgen situaciones nuevas en clase y yo supongo que cuando tienes una experiencia de años trabajando, las afronta mejor, digo yo, con más serenidad, no te alarmas, y yo todavía estoy a veces me encuentro en situaciones, que digo qué hago aquí, incluso que un niño me llegue tarde, para mí es una situación nueva, ¿que hago lo hecho?, que funciona mejor, le dejo entrar, no le dejo entrar, todo eso a mí me falta todavía, saber afrontar situaciones.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a ver, en la línea que tú estás trabajando con los alumnos, ¿qué es lo que te gustaría conseguir a ti, qué fines educativos crees que persigues tú, o persigues tú?

CLARA

Yo lo que me gustaría, “por lo que yo ahora lucho” es porque, primero que les guste la ciencia y que labrar una actividad humana, de verdad sé que es muy típico decirlo que ahora se lleva mucho, pero para mí es importante, la concepción que ellos tienen de la ciencia, cambiar la idea que hay de ciencia ahora mismo.

ENTREVISTADOR/A

Y para esas finalidades, tú crees que la formación que tuviste en la universidad, el conocimiento que tienes sobre la química, ¿te aporta algo en la tarea de enseñar ciencia en la Secundaria? ¿Qué relación hay entre esas finalidades que tú te planteas y tu formación universitaria?

CLARA

Ninguna, sinceramente ninguna, o sea, mi formación universitaria, yo acabé despistada completamente y de confecciones de la ciencia es para nada, o sea a mí en orgánica me enseñaban a la teoría que me tenían que dar de orgánica y a resolver ciertos problemas. Bueno, yo es que de la facultad, yo no sé que voy a hablar porque es que a la facultad le tengo mucha manía, o sea a mí la facultad de química, la pasé y no quiero volver a ella, o sea, no me gusta para nada, parece un cortijo, esto no viene al cuento contarle pero a mí me parece un cortijo y realmente no, y yo he hablado con gente que sale de la facultad, tuve oportunidad de conocer a gente que quería dedicarse a esto y yo estoy muy lejos de saber mucho de ciencias y todo eso, pero hay gente que tiene una idea de la ciencia también, completamente deformada, por ejemplo, que es exacta, es exacta y que es exacta y hay gente con éxito en la facultad, por decirlo de alguna manera. Yo, realmente la facultad no me gusta, que voy a hacer, ni la forma de dar clase, ni lo que te enseñan, que pena la química cuántica con todo lo que tiene y... nada, yo aprendí a pasar exámenes, haciendo exámenes así yo aprobé la química cuántica.

ENTREVISTADOR/A

Soy una prueba a exámenes, decía uno en los diarios del CAP nuestro.

CLARA

Sí, sí, totalmente somos a prueba de exámenes, hasta que no eres una prueba de exámenes no tiras para adelante.

ENTREVISTADOR/A

Entonces según eso, ¿qué crees tú que tenemos que nosotros saber y saber hacer, los profesores de ciencia?

CLARA

Primero, yo lo que me encuentro a veces más difícil, lo que más me cuesta, es saber aplicarle a los niños, desde su conocimiento, no ya de las ideas previas,

sino desde su vida cotidiana, enseñarles que les puede interesar la ciencia porque la vean en relación con lo que ellos hacen todos los días, y eso a mí hay veces que me cuesta, porque lo que a mí me han enseñando por ejemplo disoluciones, agua con azúcar, pues disoluciones yo les he enseñado y les hago veinte mil problemas y se los explico, pero que ellos lo vean como algo real, algo más cotidiano, ya eso me cuesta más trabajo y el método de la ciencia, me cuesta, porque yo tiendo a reproducir lo que... la tarea del profesor por la que yo siempre he conocido y no lo sé dar de otra manera distinta. Yo, podría dar del tirón, las clases que me han dado a mí las daban del tirón y ya está, además eran muchas clases particulares, o sea que yo eso del tirón, pero lo complicado es hacerle, relacionárselo con su vida y que les interese, motivarlos de alguna manera, yo creo que es lo que más tenemos, donde más tenemos que trabajar, o es donde a mí me cuesta más trabajo, igual otro lo hace con mucha facilidad, a mí me cuesta.

ENTREVISTADOR/A

En las primeras sesiones del curso, en líneas generales, no sólo nuestro grupo, sino en líneas generales, te acordarás que la gente estaba preocupada por el tema de disciplina, diversidad de los alumnos, motivación, etc... ¿Tú ahora mismo como estás respecto a esos temas, tú eras de las que estaban más preocupada, no estabas preocupada?

CLARA

A mí me daba miedo, al entrar al instituto, yo tenía un curso sobre todo y yo decía, yo con el tema de la disciplina, si yo no sé imponerme para nada, si verás tú, los niños se me suben a las barbas, por el tema de esa función del profesor, que yo no sé hacer la función de profesor, a mí me daba miedo pero ya no, tuve un par de casos, me tuve que enfrentar con un par de niños, pero en general luego empiezas a conocerlos y eso, y conmigo no hay problema... también es que hay gente que le parece un problema muy gordo que un niño no te conteste correctamente y a mí me parece normal y me concienzo de que me va a pasar muchas veces, de que algunas vez te van a faltar el respeto y le vas a tener que llamar la atención o de que te van a armar jaleo en la clase...

ENTREVISTADOR/A

Tú, les llamas la atención si te faltan al respeto y ya está, ¿no? Entonces, en principio, ¿tú crees que has tenido algún cambio desde que empezaste, hasta ahora, en estos meses que llevas?

CLARA

Que estoy más relajada, eso sí, en cuanto a la disciplina que no me asusta tanto, yo temía a veces, no sé como voy a llegar o se van a pasar conmigo, sabes, te da un poco de susto o a lo mejor por ser joven y además por ser tía que dicen que... pero hasta ahora yo me he relajado y con niños que en su momento, lo que yo os conté también en el curso, que me ponían aquí en esta mesa además, tres fotografías de almanaque porno, pues yo con ese niño ya estoy..., yo creo que los conoces un poco, pero a algunos no, pero con otros,

yo con ese niño ya estoy perfectamente y nos entendemos los dos, Manuel te estás pasando, y dice, ya estoy Inma, no se cuanto, ya hay una confianza y cuando conoces a los niños, también esa ha sido yo creo que la mejor experiencia de este año, que empiezas a conocerlos a simpatizar con ellos, es la palabra y yo los controlo mucho mejor así, que desde la distancia del profesor, que estábamos al principio, yo soy la profesora ustedes sois los alumnos y tiene que haber un respeto, ahora nos tratamos de tú a tú y nos va mejor, a lo mejor a otro no.

ENTREVISTADOR/A

El curso que estamos haciendo, ¿te ha aportado algo en esta línea de lo que estamos hablando de la motivación, la disciplina, la diversidad, etc..?

CLARA

Sí, pero es que los demás me contaban cosas muy alarmados, como también las cuento yo a veces, pero claro yo lo veía desde fuera y decía pero sino es tan raro, pero tampoco es tan raro, eso lo hacía yo, yo eso también lo hacía de alumna, no es tan grave, no nos tenemos que alarmar tanto y eso sí ver experiencias que les ha pasado a los demás, me ha servido para relativizar más lo que a mí me pasa, en ese sentido sí.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a ver, de los cuestionarios que hicimos al principio, nosotros hemos hecho un vaciado y hemos sacado algunas características más o menos generales, puede que coincida con lo que tú... entonces, bueno yo un poco te las voy a leer y algunas, te pediría un poco si te identificas con lo que se dice, si en alguno de esos casos podías explicar mejor lo que te propongo, es decir, la lectura que yo te hago o si hay alguna modificación desde que empezaste el curso hasta ahora mismo, desde están fundamentalmente relacionados con el tipo de materiales utilizados, de las tareas más frecuentes y el tema de la evaluación, esos son los tres bloques. Entonces por ejemplo, una de las cuestiones que hemos extraído de eso es lo siguiente: en las asignaturas obligatorias todos utilizan el libro de textos, algunos acompañado de algún material complementario, para decidir los contenidos que se van enseñando, en cambio en las materias optativas, muy pocos lo utilizan el libro de textos.

CLARA

Yo en las obligatorias cada vez uso menos el libro de textos, empecé más o menos guiándome cada vez menos, sobre todo en segundo de E.S.O. que prácticamente lo tengo abandonado, en tercero lo sigo pero sólo una cosita, ya ni prácticamente para los ejercicios, pero por ejemplo, para justificar el libro de alguna manera, porque lo tienen comprado, por ejemplo para las soluciones, les digo que se vayan a la tabla de soluciones del libro y no lo tienen que copiar, pero lo uso menos que a principio del curso, cada vez menos y en las optativas no tengo libro, o sea, que yo no...

ENTREVISTADOR/A

O sea, que ahí, ha habido una evolución desde principio de curso hasta ahora en cuanto a la utilización de... y un poco ¿a qué se debe?

INAMCULADA

Yo creo que soy capaz de montar los ejercicios, también tengo más material para buscar ejercicios por ahí, distintos. Ya tengo yo un toque más personal mío, antes pues no estaba tan definida y necesitaba más el libro a lo mejor.

ENTREVISTADOR/A

De las cosas que hemos dado en el curso, ¿algunas te ha servido de las materiales y cosas que se han planteado allí?

CLARA

Si, si claro y lo pienso usar.

ENTREVISTADOR/A

Otra cosa que hemos sacado es la siguiente: dice, la secuencia de trabajo de tareas que consideras más adecuadas para enseñar, en líneas generales, es explicar, proponer actividades a los alumnos, aclarar dudas y corregir las actividades. Las secuencias de trabajo de tareas que consideras más adecuadas para aprender es, escuchar las explicaciones y realizar ejercicios u otras actividades, eso lo dice una mayoría cuando os preguntamos en el cuestionario ese inicial. Aunque pusierais una sesión tipo de clase, que es lo que hacíais, pues la mayoría, siempre hablamos de mayoría ¿no?, pues explican, proponen ejercicios, aclaran dudas, los corrigen y ese es el ciclo más o menos que se hace.

CLARA

Yo primero, bueno el test de ideas previas solo lo he usado una vez, pero yo más o menos mi sistemática, es hacer de alguna manera enterarme de sus ideas previas pero poquito, porque intento un poco aplicar lo que me habéis enseñado, pero un poquito aunque solo sea un tema, les pregunto, hablamos un poco, ¿no?, bueno y si hay algún tipo de explicación, pues yo si les doy una explicación, hacemos ejercicios, pero yo intento siempre que haya diálogo entre lo que... si hay ejercicios en los que están trabajando ellos o estemos trabajando todos juntos en clase estamos resolviendo un ejercicio en la pizarra, que también lo hago a veces, que haya diálogo, siempre intento no soltarles yo un gran rollo porque es que no me sirve de nada, verás que a veces me ha salido soltarles un gran rollo, pero que yo veo que están todos mirándome así, que no me sirve de mucho, mi ritmo es ese. Yo empecé el curso diciendo Inma, tú sin muchas pretensiones aprende, estás este año, ves como reaccionan los niños y ya luego vas haciendo más lo que te gusta, pero me lo tomo con tranquilidad. Este año estoy tranquila. El método sin embargo es distinto en la estatura llevan un ritmo totalmente distinto, no sé. ¿Por qué?, primero porque

no tengo temario, estoy bastante libre y como siempre hacemos experiencias en clase, a veces les pongo algo de investigación así....

ENTREVISTADOR/A

¿Con el jabón hoy era el método?

CLARA

Sí, si estamos haciendo jabón, porque les comenté que íbamos a hacer jabón y dicen, porque hay muchos repetidores, que el año pasado hicieron jabón pero que lo hizo un grupo de la clase y los demás miraban, entonces ellos quieren tener su jabón, nos lo hemos pasado muy bien.

ENTREVISTADOR/A

En el tema de evaluación, por lo que dicen todo el mundo utiliza el examen como un instrumento, una herramienta de evaluación, pero además la gran mayoría, utilizan otros recursos para matizar la nota del examen, para cumplimentar muy pocos evalúan otra cosa que no sea a los alumnos.

CLARA

Si, la verdad, yo formalmente, sinceramente yo a los alumnos, no matizo el examen sino que el examen es una forma más, yo a ellos les tengo puesta notas de clase y recojo ejercicios como por ejemplo hoy o yo tengo anotaciones de lo que ellos hacen en clase, que es lo que más me cuesta, les tengo puesta nota del cuaderno y luego de los exámenes, pero la hago media son tres notas, la nota de clase, la nota del cuaderno... además intento que se hagan una autoevaluación, ¿qué nota te pondrías tú de clase?, sabes, y tengo el cuaderno, la nota de clase, te puedo enseñar mis cuadernillos si quieres y la nota de los exámenes, son tres notas y hago una media de las tres, yo les tengo en cuenta la nota de clase, por ejemplo, si tiene un cuatro y medio y el niño se porta bien pues la aprueba y al revés, no, o sea, que yo les hago media absoluta, y hay niños que me aprueban con un tres y medio en los exámenes, pues vale.

ENTREVISTADOR/A

¿Y evalúas otras cosas aparte de los alumnos?

CLARA

Hombre yo creo que yo diariamente evalúo mis clases, pero formalmente, o sea, en papel no.

ENTREVISTADOR/A

¿Y cómo lo haces, cómo crees tú que lo haces?

CLARA

Pues me ha funcionado o no me ha funcionado, se han enterado, también a mí misma en cuanto a aptitud, porque a veces las circunstancias...

ENTREVISTADOR/A

¿Llevas el diario, lo estás llevando?

CLARA

Estoy llevando el diario, sí, esta semana no he apuntado, pero más o menos lo llevo.

ENTREVISTADOR/A

Me lo tienes que dejar.

CLARA

Sí, si, además te sirve, porque apuntas las cosas y te sirve. Y hombre yo creo que me evalúo un poco, evalúo también un poco el centro, el sistema, porque además es la primera vez que me enfrento a esto, entonces pues yo si tengo mis conclusiones y mis cosas, pero realmente, formalmente no, porque tampoco como nadie me lo pide, pero yo creo que sí. Además, como ahora la enseñanza está en el ojo de mira de mucha gente...

ENTREVISTADOR/A

Vamos a hablar un poquillo de lo que estamos haciendo allí en el centro, las cosas que estamos haciendo actividades, situaciones, debates con los compañeros, debates con nosotros, documentos, experimentaciones, esto que estamos haciendo desde tu clase y demás, ¿cuál crees que son más útiles y cuales más inútiles?

CLARA

Esto me parece útil, por lo pronto, porque nada más que tenerte a ti, porque nada más que vayas a mi clase y me digas, pues esto funciona, esto no funciona, a mí estupendo. Y las sesiones generales me gustan y las de didáctica, o sea, las que tenemos contigo también, a veces nos perdemos un poco, yo me pierdo un poco pero si que me gusta porque es más cercana también, porque me siento además un poco, a mí también me pasa, pero eso como que yo cuando ya hablo, ya ella va a salir por donde sale siempre, a veces me canso de escuchar cosas, me asusto pero en general muy bien. ¿Qué mas?

ENTREVISTADOR/A

Lo más inútil.

CLARA

Lo más inútil. Yo nunca me he ido con la sensación de no haber hecho nada ¿verdad?, lo más inútil a veces cuando entramos en conversaciones vacías que no tienen ya sentido, pero bueno pues yo estoy también en ellas, o sea que, pero bueno que yo no veo nada inútil.

ENTREVISTADOR/A

¿Y alguna sugerencia? ya antes has dicho, por ejemplo de..., yo no sé si es sugerencia o que tú esperabas en un momento determinado que lo podemos hablar, poder contar con alguien que nos dijera algo, pero que aparte de esa alguna otra sugerencia, que se pueda hacer para mejorar. Vamos por dos razones, por si en un futuro volvemos otra vez a trabajar de esta manera con la gente que empieza que yo creo que sí es importante, y por otra parte por si en un momento determinado pues si no hay mucha gente que se vaya porque les den plaza, que no creo, porque han salido muy pocas plazas, pues en un momento determinado poder seguir trabajando sino como este año, pues como grupo, como decidiéramos, si el grupo quiere y le vemos posibilidades, entonces habría que enfocar a lo mejor las cosas de otra forma.

CLARA

Yo si e echado de menos una cosa, eso si es verdad, me pasó también con las reuniones que tuvimos del método de la ciencia que parece que tenemos ciertos celos, que nos da miedo enseñar realmente lo que hacemos en clase a mí por ejemplo el otro día me

enseñaron un examen, ¡no me ha hecho nadie una pregunta! y digo, ¡dios mío es que yo veo el examen y me asusto! yo que sé, me hubiese gustado hablar con ella y decirle, pues yo creo que... es que a un chiquillo o... no le puedes poner esto, o sea que yo, a mí me encantaría enseñar mis exámenes, enseñar lo que hago de verdad, yo no tengo cada tema que doy o cada unidad que doy, no la tengo por escrito y no lo tengo estructurado y no soy capaz de dárselo a nadie. Pero sí que le puedo decir, yo he hecho esto, este ejercicio, esto me funciona, mira mi examen y lo que me ha contestado el niño, mira mis notas, o sea, que tendemos poco a enseñar lo que hacemos, y a mí me hacía falta, yo estaba deseando eso en el curso y no me lo encontraba. O el diario, que hemos dicho, vamos a hacer un diario, y yo pensé que íbamos a ponerle un poco, y yo veo a la gente como.... que no le gusta, o por ejemplo, que tú vengas a verme a clase, a mí también me ha dado un poco de corte, yo que sé, verás tú los niños, verás Emilio, se va a asustar cuando vea a estos chiquillos chillando. Pero, vencer ese corte, a mí me encantaría irme a clase de otra gente. Aquí hay una profesora que me encanta, porque además los niños la tienen, y yo digo, tiene que tener esta mujer que en clase como los trata que la respetan mucho, la quieren mucho, la tienen muy bien.

ENTREVISTADOR/A

Yo creo que es de lo más que se puede aprender es muchísimo, yo de echo he aprendido mucho.

CLARA

No soy capaz de pedirle que me deje entrar en la clase, digo, yo creo que la voy a meter en un aprieto y no se lo he pedido pero me encantaría.

ENTREVISTADOR/A

Yo he aprendido mucho de compañeros míos.

CLARA

Claro, yo creo que se aprende un montón. En las clases que yo estuve de MMMM y en las clases de Pedro, que también estuve en sus clases viéndolos,

yo aprendí un montón, y me da pena porque tenemos... incluso a contarnos anécdotas que nos pasa en clase con los niños, yo recuerdo que el cuarto A, estoy con cuarto A, no sé qué, no se cuanto y hablaba individualmente con uno, a lo mejor hablaba a principio de curso, pero eso de decir en general, oye que me pasa..., es como perder prestigio, que te faltan al respeto y entonces ya tu, no sé que somos muy reacios a contarnos esas cosas.

ENTREVISTADOR/A

En ese sentido, ¿tú has comentado con algún compañero de aquí del centro del departamento lo que estás viendo en el C, que te han dicho?

CLARA

Sí, se lo he contado a Paco, yo creo que se lo he contado a todo el mundo.

ENTREVISTADOR/A

¿Y qué opiniones más o menos tienen respecto a eso que estás haciendo, o no te han dado opinión?

CLARA

La verdad es que no, bueno los de matemáticas que yo creo que es el grupo aquí que más se mueve y que intenta, en general nadie me ha dado una opinión negativa, tampoco me han dicho, ¡perfecto CLARA! no, tampoco me ha dicho nadie... pero... a veces te dicen cosas así como, ah, tú te crees que todavía se puede hacer algo, pero bueno.

ENTREVISTADOR/A

Cuando viniste aquí al Instituto, el equipo directivo ¿qué información te dio?

CLARA

Información... Bueno el primer día que vine me dieron a elegir entre grupos de dos horarios, bueno no era el horario sino los grupos, había dos bloques de grupos, yo elegí uno porque tenía métodos de la ciencia, me gustó, lo elegí, el horario no lo sabía y que información me dieron, pues casi ninguna la verdad, DDDD luego individualmente, el Director, porque el da química en Bachillerato, pues me empezó a dar los libros, digo, ¿me podéis dar ya por lo menos los libros que los niños van a tener y tal? Y me empezó a dar los libros, me contó un poco, pero básicamente que la presentación fue un viernes veinticinco de septiembre y yo vine a la presentación un poco a mi bola, o sea, pensando en ¿qué voy a hacer yo con este curso?

ENTREVISTADOR/A

O sea, ¿qué entonces fue suficiente la información?

CLARA

Bueno, tiré para adelante, si a eso se le puede decir suficiente...

ENTREVISTADOR/A

No, digo si fue suficiente la que recibiste, desde el punto de vista de lo que recibiste. No que tú tirases para adelante o no, eso es otro tema, sino que ¿la información que tú recibiste fue suficiente para tú poder empezar?

CLARA

Yo creo que no, realmente, porque yo creo que en el departamento hay poquito y yo era novata, novata del todo, a lo mejor otra se apaña mejor, pero, bueno el departamento un poco decirte las líneas que hacen, ¿no?, antes de empezar el curso que haya una reunión de departamento, a mí me parecía básico y no la hubo.

ENTREVISTADOR/A

Entonces tú en principio, ¿te sentiste perdida o no?

CLARA

Mucho, claro, sí, ¿cuándo yo llegué aquí? sí, bastante. Y gracias a que había dado un poquito, que hice el curso de profundización y había estado en el instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y pregunté, me llegaron a decir, no preguntes tanto CLARA 5, porque, como diciendo, pareces tonta, pero yo digo es que paso tres kilos, yo pregunto todo lo que me haga falta. Es que realmente no sé nada, es que, alguna vez llegasteis por primera vez al instituto ¿no?, me acuerdo un pedazo de tocho así de cuadernos como tutora, soy tutora, bueno pues yo doy de tutoría un poco, yo no sabía aquello como funcionaba ¿no? y hacía preguntas que a ellos le parecían muy obvias, luego me dijeron que esas cosas no se preguntaban que tu luego en tu casa veías el cuaderno y ya te apañabas.

ENTREVISTADOR/A

Tú serías capaz de decir por lo menos las cuatro o cinco cosas o las cosas más fundamentales que tú crees que un equipo directivo y un departamento deberían darlas a conocer a un profesor que llega nuevo así como tú.

CLARA

Es que mira, una cosa básica, yo no conocía ni el centro, o sea yo me perdía para llegar a las clases, yo estas dos escaleras las manejo ahora, pero yo al principio me perdía, o sea, lo primero enseñar el centro, decirte como funciona, el funcionamiento y luego ya a nivel de departamento, eso es nivel de dirección, ¿vale? y de jefatura y de eso. Bueno y a nivel de departamento, pues el ritmo que lleva el departamento, que será que no será. Yo porque no di cuarto de E.S.O., yo no tengo cuarto de E.S.O. en física y química pero por ejemplo en cuarto, están, vamos, cuarto de curso da formulación, pero vamos exagerado, además formulación de una manera exagerada porque a Rafael le encanta, no sé. Bueno, pues si yo tengo que dar clase yo no empiezo por ahí, ni hago nada de eso y no tengo nada que ver entonces con el resto del departamento por ejemplo. O sea, que yo creo que el departamento si que te tiene que decir y hablar y poner un poquito en común qué vamos a hacer ¿no?

ENTREVISTADOR/A

Ahora mismo, tú estás en la fase de prácticas, ¿qué tiene de positivo la fase de prácticas, le ves algo?

CLARA

Sinceramente no, lo veo negativo, que tengo que entregar una memoria y que me va a liar mucho, sinceramente no.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú crees que te puede ayudar en tu formación, tal y como está planteada?

CLARA

No, de verdad, yo me mosqueo, a mí no me ha dado nada, absolutamente nada, no sé si a lo mejor otro tutor, se está reuniendo con sus alumnos, pero yo para nada, a mí no me ha dado nada.

ENTREVISTADOR/A

¿Cómo tendría que ser eso que tiene planteado, que según B.O.J.A. es obligatorio por las oposiciones la fase de prácticas, cómo habría que plantearlas para que tuviera algún sentido?

CLARA

Sí, teóricamente tendrías te tendrías que meter en un curso de formación, todos los que te propongan y no sé cuanto y yo me meto porque yo quiero y me interesa, pero ¿cómo se tiene que plantear?, pues a mí me parece que el tutor debe estar en tu instituto, o sea que alguien de tu instituto si acaso fuese tu tutor porque a él si que lo tienes a mano para preguntarle lo que sea, por ejemplo si quieres alguna sugerencia, pero, no sé de alguna forma formarte, que lo único que te exigen es una memoria, pero a mí no me forma, la fase de prácticas a mí no me forma para nada, yo creo que para lo único que sirve la fase de prácticas en cierto modo es por si ves a alguien que hace algo atroz en la clase, pues lo quitan del medio y no le aprueban la fase de prácticas, porque otro sentido no, yo no lo veo, sinceramente, podía ser muy positivo si se organizara una fase de prácticas de verdad, en plan a lo mejor curso que estamos haciendo en el C, pero como formación, pero a mí no me dan ninguna formación.

ENTREVISTADOR/A

¿Alguna cosa que quieras añadir, que a mí no se me haya ocurrido durante la entrevista y que pueda ser de interés para ti, para nosotros, para otros posibles compañeros?

CLARA

Yo, que el curso este tiene que tirar para adelante, porque yo creo que hay que formar al profesorado, yo por ejemplo que siempre me he querido dedicar a esto, de verdad, yo entré en la facultad y decía, yo o me meto en un instituto o investigo, y que voy a investigar, y esto me encanta, o sea que, y a mí me hubiese gustado formarme antes y seguro que habría estado más motivada en la facultad, yo creo que sí, que hay que tirar para adelante y ver como arreglamos esto, porque alguna formación tenemos que tener, porque somos complemente autodidactas, creo yo, para eso, quien se quiera formar se forma, bueno pues da cursos, hace lo quieras, pero realmente, esas cosas no se cuentan, pero aquí una ley del 93' sobre evaluación, se está aplicando ahora y me traje yo el B.O.J.A y se han enterado ahora, que no conocemos muy bien lo que manejamos. Ya está.

ENTREVISTA: a MANUEL

FECHA: 25-04-01.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues muy buenas, la idea de la entrevista es tener alguna información más personalizado sobre la del curso en vosotros como profesores noveles. Entonces en principio, una primera reflexión, así como en general, ¿qué te parece, qué impresión tienes del curso, del desarrollo?

MANUEL

Bueno, la impresión así general y primera, es que el curso a mí particularmente me está sirviendo bastante, sobre todo porque como tú muy bien me has dicho, yo soy novel y es mi primer contacto con la enseñanza, nunca he dado clases en un instituto, y sobre todo el curso me está ayudando a reflexionar y yo diría que a hacerme con un sitio como profesor. Me, aporta bastantes cosas sobre todo compañerismo ¿no?. Entre mis compañeros de curso que casi todos tienen mi edad, y, también me aporta ganas, de cada día procuro hacer mejor mi trabajo.

ENTREVISTADOR/A

Y respecto, porque es una vuelta a lo mismo, respecto a las expectativas que tenías al principio, ¿se van cubriendo así también en general?, porque después entraremos...

MANUEL

Sí, totalmente, vamos yo la idea que tenía del curso es que me iba a aportar sobre todo herramientas de trabajo para desarrollar mi profesión y a mí, personalmente en el área de lengua muchísimos, está cubriendo mis expectativas totalmente, además también nuestro profesor de lengua me parece que se pone mucho en nuestra piel, y sabe de alguna manera encauzar nuestros problemas, nuestras impresiones sobre todo, para mí si que lo está cubriendo totalmente.

ENTREVISTADOR/A

Mira, un primer bloque sería el perfil del profesor, la profesión de profesor, es una profesión yo creo, que no está del todo reconocida porque los haberes no están reconocidos socialmente no están delimitados, entonces la pregunta sería así a perogrullo, a raíz de lo estás viendo en el curso la experiencia profesional ¿cómo podrías definir tú a un profesor ideal? Entre comillas.

MANUEL

¿Un profesor ideal?, yo creo que un profesor ideal es aquel que en clase sabe estar, que sabe llevar bien la clase, creo que sabe, más que organizar así mismo, sabe organizar a sus alumnos, de que cada uno esté trabajando, y creo

que un profesor ideal en clase se controla bastante, es decir es una persona que es dueña de sí misma, que sabe que hacer consigo misma ¿no?, y luego también Con sus alumnos, para mí eso es un profesor ideal ahora mismo.

ENTREVISTADOR/A

Yo claro, en este momento. Y claro la pregunta es obligada ¿Estás a mucha distancia de ese perfil que estás mencionando?.

MANUEL

Sí, sí, muchísimo. Porque soy una persona que al menos mi carácter, pues me enfado bastante, la verdad es que sí, yo procuro siempre que entro en mi clase hacerme una reflexión de que yo voy a dar clase y que voy allí, eso a no enfadarme y porque si me enfado es peor. Ahora mismo si que me veo lejos, también veo que he avanzado, desde octubre hasta ahora mismo, sí que veo que voy un poquito sedimentándome más en lo que son ideas, experiencias, y me parece que lejos estoy, creo que llegaré, eso me parece, también soy optimista, me enfado pero soy optimista y creo que llegaré, pero ahora mismo se que estoy lejos, porque sobre todo veo, o sea que por nada me irrito y eso es verdad

ENTREVISTADOR/A

Así, como eres, cuando entras en clase, así en general, ¿tú que pretendes?, Sé que eres profesor de lengua, ¿cuáles serían tus finalidades educativas, qué pretendes enseñarle a los alumnos?

MANUEL

Yo pretendo sobre todo dos cosas, primero, que sean personas y segundo, enseñarles lengua para que sean personas. Enseñarles a comunicarse, sobre todo a hablar y escribir, más que enseñarles grandes teorías, no sé, grandes periodos de la literatura, que sean personas a través de la comunicación, que sepan hablar y escribir, ahora mismo, en Bachillerato, tengo la suerte de dar Bachillerato y quizás pruebe ya un poquito más allá, porque debo prepararlos para Selectividad y claro, pretendo sobre todo también que vayan bien preparados para la selectividad, que el ejercicio lo hagan bien, que sepan comentar textos, que sepan tener un vocabulario básico, que los ayude a superar muy bien esa prueba, porque tengo también esa gran suerte de que la mayoría de mis alumnos quieren ser universitarios.

ENTREVISTADOR/A

Tendremos que hablar si eso es buena suerte, bueno yo es que para eso soy más pesimista. Después de perfilar un poquito ese rol de profesor y esas finalidades, vamos a tus estudios universitarios. Ellos han sido la puerta por donde tú has entrado en esta profesión, ¿qué te han aportado para el ejercicio de tu profesión?

MANUEL

Yo no sé si debería decirlo, mi situación es un poco yo diría, un poco peculiar, porque... yo he dado tres años clases en una universidad, he estado asociado, en una universidad tres años, hice también mi tesis doctoral allí y claro, al acabar estos tres años, pues no tenía una situación más o menos estable, y

preferí pues buscar la secundaria y yo que no soy de aquí, busqué en Andalucía sobre todo por las plazas, ¿qué me ha aportado la Universidad?., Yo creo que como profesor, lo que es la enseñanza ahora mismo, pues muy poquito, o sea, lo que es entrar en clase y dar una clase, yo creo que muy poco, yo estaba acostumbrado a entrar en clase, dar una clase todos sentados y callados y ahora mismo me encuentro, pues que eso no me pasa. Es lógico, que lo que sí me ha dado son los conocimientos de lengua, pero lo que es por ejemplo yo creo que pedagogía, psicología que creo que es muy importante, muy poco, nada absolutamente, pero nada nada.

ENTREVISTADOR/A

La pregunta esta es muy parecida, es decir, ¿qué crees que debe saber un profesor de lengua en Secundaria?

MANUEL

Además de lengua, yo creo que debe tener más conocimientos, como son psicología, pedagogía, hábitos sociales... Yo diría que también, incluso hasta conocimientos de cultura general ¿no?, también, más que de lengua, sobre todo esto creo yo.

ENTREVISTADOR/A

Mira, entrando un poquito en un tema que también salió, un tema estrella al principio de curso, no sé si te acuerdas que en las primeras sesiones, estabais muy preocupados por aspectos relacionados con la disciplina, la diversidad de los alumnos, la motivación, entonces es ahora hablar un poquito, ¿cómo te encuentras actualmente respecto a esa problemática, y si se ha modificado de alguna manera la percepción que tenía?

MANUEL

Bueno, se ha modificado. Yo desde principio de clase, ya he dicho que cuando entré me ponía bastante duro, mis alumnos ya saben eso, a lo que voy, y sí que disciplina han mejorado muchísimo, hasta el punto que, claro, no los puedo tener todo el día sentados, pero sí que controlo yo bastante, es decir, dentro de clase y muchos alumnos ya se comportan en clase, la disciplina para mí, ya va quedando como un tema secundario, me parece que desde noviembre que empezamos el curso, hasta ahora que estamos a finales de abril, personalmente es un tema secundario, ya he conseguido bastante que estén sentados, ahora me preocupo más por otras cosas, como ya es el leer y el escribir, sobre todo en Secundaria, la disciplina ya me parece que es un tema bastante superado.

ENTREVISTADOR/A

Si, y esa modificación que es razonable, ¿el curso este te ha ayudado algo?

MANUEL

Sí, muchísimo, muchísimo porque con Luis nos ha propuesto innumerables ejercicios, para cuando tenemos trabajos de disciplina con los alumnos, ejercicios de motivación, ejercicios incluso de relax, ¿no?, ejercicios de creación, ejercicios tipo juego, y eso me ha ayudado bastante, de hecho tengo que confesar que no tardé dos días en aplicarlo, es decir, yo tengo la... de aquí

del curso me voy a llevar una gran colección de ejercicios que los estoy guardando con mucho gusto, porque me están ayudando mucho.

ENTREVISTADOR/A

Y luego me imagino que los modificarás a tu...

MANUEL

Claro, luego los modifico, pero tampoco creas que tanto, porque estos ejercicios los comentamos en clase, aquí en el CEP y como somos tan diferentes y el alumnado también un poquito diferente, en algunas cosas ¿no?, pues al comentar, yo voy tomando notas de mis compañeros y luego me es más fácil aplicarlos, en ese sentido el curso me está aportando muchísimo, yo creo que lo que más, además de compañerismo que lo he dicho al principio, lo que más es esto, me está dando una serie de recursos para yo en clase moverme como profesor novel, ahora mismo, que yo pensaba que iba a entrar en clase e iba a enseñar sujeto y predicado y veo que no es posible, tengo que hacer otras cosas.

ENTREVISTADOR/A

Entrando ahora en temas de actividades de enseñanza. En los cuestionarios iniciales, nos ha llamado la atención varias cosas, vamos a hablar de tres, que se han repetido prácticamente en casi todos vosotros, y la pregunta, lo vamos a ir mencionando ¿ en qué medida te sientes identificado con ello y en qué medida se ha modificado?, por ejemplo, el primero, es que las asignaturas obligatorias, ¿tú das todas asignaturas obligatorias?

MANUEL

Todas, no doy ningún refuerzo, ni ninguna optativa.

ENTREVISTADOR/A

En las cuatro materias que estamos trabajando, prácticamente todos vosotros afirmabais utilizar el libro de textos, algunos acompañados de un material suplementario, en las optativas muy pocos lo utilizaban y en las afines esas tienen diversas situaciones. Y la pregunta es, bueno, ¿por qué en las asignaturas obligatorias, que es realmente de la que tú eres especialista los compañeros o tú, te encuentras con más necesidad de utilizar un libro de textos y en otras, de las cuales se supone que sabes menos no te hace falta?

MANUEL

Pues quizás, porque la asignatura obligatoria está más delimitada, ya tiene una tradición y las editoriales se encargan de... me imagino yo, pues de crear un temario. Yo también lo utilizo porque en el departamento nuestro jefe nos insistió bastante en que por favor, lo utilizáramos, sobre todo por cuestiones diría de los padres de los alumnos, que compran los libros para utilizarlos, aunque yo también, con la práctica docente también tengo que confesar que lo he utilizado así así, ¿no?, a medias. Los ejercicios que pueda ir viendo, las aplicaciones que pueda ir viendo las utilizo pero otras, me preparo yo mismo la clase y veo que me es más útil ahora mismo. Nosotros estamos utilizando el libro de Santillana para lengua, es un libro de término medio, no es un best-seller ¿no? y tampoco es un libro que no se pueda utilizar, es un libro de

término medio. Si lo utilizo es porque los de departamento, me lo han recomendado.

ENTREVISTADOR/A

Hombre, supongo que también es una responsabilidad si se compra un libro de textos, que no sé cuanto valen, pero calculo que uno de lengua puede rondar por las tres mil pesetas, hay que sacarle un poco de partido ¿no?.

MANUEL

Sí, desde luego, y más pensando en la familia que sí desde luego hay que sacarle partido, yo creo que sobre todo hay que sacarle partido en lo que es cuestiones de ejercicios, eso sí, los ejercicios los saco todos de ahí, las explicaciones, pues algunas a mí me parece que están un poquito enrevesadas para los niños de segundo o primero de E.S.O y procuro hacerlos yo, por mí mismo, otras que veo que cuando me preparo la clase, la tarde antes, veo que sí la utilizo, para Bachillerato desde luego no utilizo el libro, no, además que se los hice devolver al principio de curso, porque veía que prepararse la selectividad con un libro de Santillana, que ya estaba puesto en el centro de hacía dos años y que yo no iba a avanzar ni los alumnos tampoco, pues desde vamos, desde el primer día de clase, nos fuimos todos a la librería a devolverlos, desde el primer día de clase, y vamos a apuntes y ejercicios se los fotocopia yo, se los propongo yo y a los chicos los veo, bachillerato, pues más motivados, les gusta, no tienen ningún problema.

ENTREVISTADOR/A

Mira, otra idea que salió repetitivamente es que una secuencia de trabajo, así genérica, sería, con los alumnos, eh, el profesor explica, propone actividades, aclara dudas, corrige actividades, entonces esa es la secuencia del profesor y la del alumno por el contrario sería, escuchar las explicaciones y realizar los ejercicios, las otras actividades, eso es lo que dijisteis la mayoría, ese es el esquema que hemos aprendido, todos, ¿cómo lo ves ahora?.

MANUEL

Pues ahora mismo, lo veo, de difícil aplicación as! tal cual, tal como lo has descrito, porque lo alumnos, al menos en mi caso, al principio, les costaba escuchar, escuchar la explicación de profesor, yo sé que mis alumnos cuando les propongo un tipo de tarea, ellos automáticamente no me dejan acabar que explique, enseguida me preguntan, ¡profesor, profesor!, y lo veo ahora mismo difícil de aplicación, eso sí cuando los alumnos ya han escuchado y se han enterado bien, que esa es otra cuestión, al menos los míos sí que se ponen a trabajar.

ENTREVISTADOR/A

O sea, que ahora mismo por imperativo del alumnado la primera fase no funciona.

MANUEL

No, no es que no funcione que los alumnos escuchen la gran mayoría no, es decir, ellos te preguntan antes de que tú acabes, tanto si les gusta como si no les gusta la actividad, también veo que hay actividades que le motivan y como

les gusta tanto, no se pueden aguantar y empiezan ahí a... y a mí me parece difícil mantener un poquito el orden de la secuencia de explicación.

ENTREVISTADOR/A

Otra cuestión también fue en la evaluación, pues la mayoría de vosotros ibais a utilizar los exámenes como instrumento principal de evaluación o de calificación. Sí que es verdad que muchos de vosotros lo matizabais diciendo, que tendríais en cuenta otras cosas pero para matizar las notas de los exámenes. Esa es una primera idea, y la segunda es que casi todos hablabais de la evaluación del alumno sólo. Por ejemplo de la clase, del proceso o del profesor, yo entiendo aunque me salga del guión que el examen es un elemento fundamental en nuestro sistema educativo, pero ¿cómo lo ves tú ahora mismo?

MANUEL

Yo el examen también, lo veo como elemento fundamental, pero veo sobre todo que en los cursos iniciales de secundaria, primero y segundo, los procedimientos deben calificarse y darles una importancia muy relevante.

ENTREVISTADOR/A

Y eso con un examen no se ve bien...

MANUEL

Con un examen se puede hacer, pero no de todo, porque el procedimiento es el trabajo del día a día, vamos que yo valoro mucho que un alumno, le propongo una tarea, un ejercicio y que el me lo haga y esto lo valoro mucho, y ahora mismo, quizás yo también fui de los primeros que puse que examen, examen, pero ahora mismo con la práctica docente, ahora mismo estoy en la fase de decir que puntúo en muchos procedimientos, de hecho la segunda evaluación, alumnos con los conceptos que son los de exámenes suspendidos y los procedimientos bien, yo los he aprobado, eso si los conceptos si saca un cero no, pero aunque me saque un tres y al niño lo veo yo que está trabajando, lo apruebo, ahora mismo.

ENTREVISTADOR/A

Quizás el éxito del examen es, que es un formato que está establecido y que para las otras cosas, casi lo tienes que reinventar.

MANUEL

Claro, el examen desde luego es que es una prueba cerrada, tú o sabes o no sabes, los procedimientos yo creo que es una prueba en evolución ¿no?, el alumno sino sabe te puede preguntar tú le puedes ayudar, no le puedes responder pero le puedes ayudar y esto lo veo... ahora mismo la vía más útil, ahora mismo, incluso para lo que habíamos al principio, para mantener la disciplina dentro de clase. Sí que me doy cuenta que propongo un ejercicio y voy siguiendo a los alumnos a mis treinta alumnos como puedo ¿no? y me voy dando paseitos por los pasillos del aula, y yo veo que si el alumno trabaja yo se lo puntúo mucho, pero muchísimo además.

ENTREVISTADOR/A

Y me imagino que eso es un círculo.

MANUEL

Sí, sí, claro, luego también hago exámenes, y yo creo que me paso porque hago al menos cuatro o cinco por trimestres, no se hace muy pesado. Los procedimientos yo creo que hay que trabajarlos mucho ahora mismo en Secundaria, en Bachillerato no sé si conviene hablar pero... porque yo creo que se lo están jugando bastante por lo de la selectividad. Yo cuando conocía el C.O.U. sí que tenía temor y al menos procuro quitárselo sobre todo con conceptos, hacemos ejercicios pero como el tiempo es limitado, tenemos tres horas a la semana, allí me responden muchísimo.

ENTREVISTADOR/A

Mira, vamos a hablar un poquito del curso, te voy a hacer las dos preguntas juntas porque creo que puede ser mejor. De las actividades que estáis haciendo me imagino que algunas te habrán resultado útiles y otras más inútiles, pues que me hables de las dos, ¿cuáles te han sido más útiles y cuáles te han parecido más inútiles? y además la pregunta que nos interesa para posibles futuras actividades de este tipo, es decir, que no es una pregunta obvia.

MANUEL

Bien, sinceramente, insisto, me está siendo todo muy útil, pero utilísimo, si que puedo recalcar que me gustaron mucho las sesiones con Juan Luis, las sesiones que hicimos de prevención del estrés, yo al menos me hubiese gustado como tres sesiones más, sé que es algo imposible por el tiempo, pero yo me encontré muy a gusto, me encontré incluso muy escuchado, me encontré muy atendido, me dio muchas soluciones, me pareció una persona muy inteligente muy capaz y no se, para mi me pareció una persona fuera de serie, esa actividad me gustó muchísimo. También me está gustando mucho la de hábitos sociales, con Encarna, también, porque nos ayuda a tratar ya directamente con el alumnado, pero directamente y creo que se pone bastante de nuestra piel. la sesión inicial que tuvimos con estos cuatro profesores, no recuerdo los nombres, yo al menos no intervine en el coloquio, no lo hice sinceramente por prudencia porque a veces creo que hay que pensar un poquito antes de hablar y esta sesión, pues sinceramente no me aportó mucho, porque nos vinieron a visitar cuatro profesores de Secundaria y Bachillerato plenamente consagrados ya en su profesión, que nos pueden aportar, es verdad, pero yo me quedé con la impresión de que eran cuatro profesores más que de Secundaria de Bachillerato, que a mi sinceramente no..., no me fui desanimado de la sesión, pero no me aportó mucho porque eran cuatro profesores plenamente consagrados, yo creo que incidieron mucho en Bachillerato y poquito en E.S.O. y la mayoría de los que estamos aquí estamos en ESO y no en Bachillerato, esta sesión ojalá la hubiésemos dedicado al estrés, Oh, que cosa no, aunque claro evidentemente, soy uno de doscientos que podemos estar aquí. Sobre todo como he dicho antes lo que más me está aportando aquí, en este curso son las áreas, las sesiones perdón que hacemos por materias, con Luis, o sea es increíble la cantidad de material que nos ha ofrecido, la calidad del material, no sé una persona que lo da todo que no se queda nada para si, no sé esto me está aportando mucho y luego también las... nosotros en el Área de lengua cada día hacemos unos ejercicios, para aportar a los demás compañeros y veo que los demás compañeros son muy responsables y aportan mucho sus ejercicios sus puntos de vista, hacen comentarios y tu' haces intervenciones, son muy respetuosos y me parece que, a mi me enriquecen bastante y no sé esto es lo que, no sé si he respondido...

ENTREVISTADOR/A

Si, pero verás, yo veo lo que tu consideras, pero alguna sugerencia y no te voy a insistir ya mas, alguna sugerencia que mejoraría esta sesión, por ejemplo, a mi, aunque sea a nivel estructural, a mi me parece que las sesiones de Área están muy alejadas unas de otras, por ejemplo, creo que sería más rentable agruparlas en varios momentos del curso, por ponerte un ejemplo, es decir, cualquier cosa que tu crees que podría mejorar...

MANUEL

Yo una cosa que sí que he pensado y que incluso le comenté así a Luis de refilón, es que nosotros por alumnos noveles y por estar admitidos en este curso, que creo que es una gran suerte, porque al menos de lengua sé que hay algunos compañeros no los admitió por cuestiones ajenas a mi, bueno, por cuestiones de selección como es lógico, como tengo esta suerte y yo creo que, se lo comenté a Luis, que deberíamos de hacer como un pequeño trabajo de investigación, con el fin de presentarlo en un tipo de coloquio final o jornadas finales, bien individualmente o en grupo ¿no? tipo ponencia pero mini, pero pequeña ¿no?, yo creo que nos iría muy bien sentarnos todos, allí en el salón de actos del CEP, que me parece que es un sitio muy adecuado para ese y en un viernes así finales de junio, que ya casi todos hemos acabado, son días de permanencia en el centro que poquito me imagino que podremos hacer, dedicarnos dos días aquí, así en plan más de convivencia y cada uno en plan mini ponencia pues presentar sus... pues sus resultados de este curso, la investigación que ha hecho creo yo ¿no?, no sé si investigación o... la memoria de este curso aplicada al aula y que eso pues sea organizado con un calendario ¿no?, incluso también pues yo creo que no estaría mal, pues con una comida allí con todos juntos, con nuestros profesores.

ENTREVISTADOR/A

¿Sabes que estamos pensando en esa línea?

MANUEL

Ah, pues yo es que no lo sabía, yo creo que eso estaría bien a final de curso, y no lo he dicho también a la mitad, a mitad de curso, ¿por qué? porque a mitad de curso todavía estamos a tiempo de rectificar o replantearnos.

ENTREVISTADOR/A

Eso es una sugerencia.

MANUEL

Si, para mi es una sugerencia yo esto lo haría, como un tipo de a final de curso que estamos, bueno tenemos faena es verdad, pero ya mucho menos y mi instituto se es consciente que el veintidós de junio hemos acabado la evaluación ya, ya tenemos el calendario, ya hemos acabado y tenemos claustro hasta el veintinueve, tenemos cuatro días que los profesores, no sé que haremos, igual se hacen cosas, pero no sé, reuniones o no sé pero viniendo aquí dos días a hacer mañana y tarde un poquito intensivo que creo que nadie nos morimos por eso y así hacemos un coloquio final, por haber que me dice mi compañero de matemáticas de física, de tecnología o de biología, creo que también somos ¿no?, los de lengua a ver que podemos decir, en grupos de dos, tres y un poco apretar la memoria y luego Si, también me gustaría a mi dar una sugerencia, porque creo que esto también es muy enriquecedor y en lengua lo estamos haciendo, aunque eso supongo que tendrá un coste económico un poco alto, pues como hacer unas mini actas o aunque sean fotocopiadas, tampoco, pero yo creo que esto es una muy buenas sugerencia, creo yo, a mitad de curso y a final de curso creo que sobre todo, que seamos gente... no sé porqué nos conocemos más, yo conozco gente en matemáticas,

porque están en mi instituto, pero de biología no conozco a nadie y los he escuchado hablar en sesiones generales y me parece gente muy inteligente y con mucho sentido común y que a mi aunque sea profesor de biología o de física pues creo que puede aportar muchísimo, pero más de lo que yo me puedo pensar.

ENTREVISTADOR/A

Pues me parece interesante que hayas dicho esas cosas porque estamos organizando, creo que Luis hoy nos hablará de la organización de la jornada de final de curso. Oye y otras cosas, ¿tu comentas con tus compañeros del instituto que vienes a este curso? y Si lo comentas ¿qué comentarios te hacen ellos? Eso como introducción al último bloque.

MANUEL

Si, bueno yo no, eh... cuando salió el curso pues le comenté a mis compañeros en prácticas, porque somos siete en el instituto y mis compañeros también pueden hacer este curso en otras especialidades, muchos no se animaron porque. . no Se, el curso que hicimos anteriormente que fue el de Bachillerato, pues no nos respondió, a mi si que me respondió, a mi Si, la verdad, pero a otros compañeros no y vieron esto de venir a hacer tan seguidamente pues... cuando lo comento pues sale esto, a mi me dicen que estoy un poco ido, me he empeñado bastante en hacer cursos, porque como me veo muy novel, pues creo que aquí me puede aportar muchas cosas y todos los cursos que hago siempre me llevo muchas cosas y... y a menos ganas también de hablar con otra gente que te comenta y que te anima un poco y... los comentarios no son... hombre no son malos pero tampoco son muy buenos. Yo tengo la suerte también de mi compañero de matemáticas que esta' conmigo en mi instituto y también hace este curso, que es Eduardo Fernández pues bueno yo creo que me animó el más a mi a apuntarme a este curso que yo a el y los dos pues cuando vamos a desayunar pues comentamos qué tal va el curso y... no sé creo que los dos estamos contentos y nos hacemos el bien uno al otro.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a hablar un poco del centro, vamos a ver, cuando nos ha preocupado el problema, ha sido otra de las cosas que ha sido vuestra entrada en los centros, que no ha sido todo lo agradable que quizás hubiera podido ser, entonces cuando entraste en el centro, ¿qué información recibiste por parte del equipo directivo?. Vamos a hablar información del equipo directivo, información del departamento y luego entramos en otra cosa, pero vamos a ir en ese orden. Tu' llegas al centro, entras por primera vez, ¿qué información te da el equipo directivo?

MANUEL

Ninguna, ni siquiera los buenos días, y recuerdo que los profesores que entramos ya nos conocimos en delegación, cuando fuimos a ver las listas y quedamos todos juntos en ir a las diez a presentarnos lo que íbamos destinados allí a la directiva y los seis nos quedamos muy sorprendidos de que no nos dieron ni los buenos días, porque no sé, me sonó un poco peculiar, porque somos profesores de Diputación y de la Junta, nosotros somos de la Junta y el Claustro está totalmente dividido, el ambiente es muy malo, de poquísimas ganas de colaborar juntos ¿no?, de hacer cosas juntos y la entrada fue bastante mala, información muy poquita, vamos yo a la directora no la conocí hasta mes y medio, yo fui... iba a presentarme, lo que nunca me podía atender que tampoco digo... no, no fue muy buena, pero muy mala además y además esto no, es algo que no está conocido entre otros institutos de la zona que ir al Híspalis tiene estas cosas. Con la Jefatura de Estudios también fue, la Jefa de estudios es muy agradable, pero la pobre estaba en mala racha, cuando entramos nosotros ¿no ?, cosa que comprendo, porque luego pues a mi luego me ha atendido muy bien, no sé, mi Jefa de estudios, porque tenemos dos, es una... como se dice aquí en Andalucía, una pedazo de profesora y de persona

y no se, algo... una persona que te atiende, que te escucha y que también te sabe parar los pies, a mi me ha ayudado también a eso, cuando a lo mejor pues tu vas demasiado alterado, cuando no tienes ningún motivo, y a eso también me ha ayudado mucho la Jefa de estudios, Concha, una excelente persona. la dirección no mucho, a mi no me ha ayudado para nada, incluso pues, yo no entiendo mucho mucho de directores, nada por decirlo, pero me parece que no, o sea, un poquito desvariado Si que está en ese sentido el centro.

ENTREVISTADOR/A

¿Y en el departamento?

MANUEL

Pues en el departamento, pues nada también, soy el único profesor de la Junta en el departamento, soy el único funcionario allí, lo demás son personas contratadas por la Junta y decir, si que me ido enterando, bueno enterando, si que me he dado cuenta que la Junta allí es, no se, yo creo que hay una serie de ilegalidades ahí dentro enormes, que yo desde luego, no se', nunca¿.. no quiero tampoco darle mucha importancia porque... no se, creo que tampoco es el momento y también conociéndome a mi mismo, pues también me vale la pena reflexionar y.. no tragar pero reflexionar, no me encuentro muy a gusto allí, a excepción de mis compañeros de practicas que son muy buenas personas muy trabajadores y les pasa lo mismo en sus departamentos, porque somos los únicos profesores de la Junta que hay allí, los que damos siempre cañas en practicas, los únicos y desde luego pues, estamos aparte en muchísimas cosas, en un claustro nuestro allí es una radiografía de lo que es una sociedad clasicista, tal cual así, es que es verdad y yo no se', yo tampoco me quiero meter, pero es así, funciona así.

ENTREVISTADOR/A

Entonces, ¿qué crees tú que.. cuál crees tu que es la información que se debe dar desde el equipo directivo, luego lo mismo te lo preguntaré sobre el departamento, a un profesor novel que se incorpora al centro? Tú entras nuevo en el centro, nuevo prácticamente en la profesión, ¿qué información serla?

MANUEL

Pues, yo voy a responder pensando en lo que yo eché a faltar, cuando. .. que información echarla en falta. Primero, horarios, que nos dejen o que nos informen sobre las posibilidades de nuestros horarios, porque de esto nos hemos enterado a posteriori, que tenemos posibilidad de escoger un perfil de horario, segundo, del alumnado del centro, cómo es el alumnado de allí, los profesores que dan tercero de E.S.O., es fundamental que les den una información, porque, bueno, es que allí es no hacen de profesor hacen de otras cosas, horario, alumnado, como funciona el claustro, como funciona el A.P.A., como funciona el consejo escolar, que todo eso estaba creado ya en septiembre, cómo funcionan los departamentos, cómo funcionan las guardias, nuestro centro es peculiar en las guardias, tiene un funcionamiento muy peculiar, como funcionan cuestiones relativas a la tutoría administrativa, tenemos que rellenar a principio de curso conjunto de papeles que la verdad, hemos tenido... yo he tenido que preguntar bastante, yo y todos mis compañeros de la Junta, insisto, que no sabemos, por ejemplo esto, nosotros estuvimos quince días en el instituto prácticamente sin hacer casi casi nada, haciendo nuestras programaciones, porque sabíamos que teníamos que superar una fase de prácticas, pero poco más que eso y los trabajos se tienen que combinar un poquito, porque nos exigían llegar a las nueve e irnos a las dos, entonces pues yo esto yo eché un poquito a faltar. Por ejemplo también, algo que parece obvio, cómo rellenar nuestra ficha de inscripción al cuerpo de profesores, nuestros datos bancarios, por ejemplo esto nosotros no nos enteramos hasta

casi veinte días de estar en el centro, yo creo que esa información se tiene que dar, no se, como funciona el sistema de fotocopias, por ejemplo, que también es peculiar, claro aprendes la segunda vez, pero la primera te quedas atrás, como funciona el aula de informática, que tenemos el acceso los profesores, y tenemos un horario, lo que pasa que eso lo tienes que preguntar tú poquito a poco y es mucha información ya lo se, pero en veinte días organizadamente Yo creo que todo esto es fundamental.

ENTREVISTADOR/A

¿Y la misma pregunta respecto al departamento, qué información...?

MANUEL

Pues, las programaciones, desde luego, eso es lo primero y fundamental, yo creo que un profesor nuevo, no tiene por qué ir tirando de la lengua a su jefe de departamento para que le explique como le gustarla a el o conjunto de profesores que fuese la promoción de primera o de segunda, que se discutiera Un poquito, vamos yo he estado hasta Navidad sin saber bien bien. o sea, pues Un poquito cogiendo proyecto educativo de Santillana y siguiendolo de alguna manera, pero hasta Navidad nadie del departamento no hemos dado todo eso.

ENTREVISTADOR/A

Bueno, pues entonces el ultimo par de preguntas, que estás' inmerso en la fase de practicas, entonces la pregunta es doble te está siendo útil esa fase, a ti, independientemente de la burocracia y de que luego, claro una vez aprobada te consolida tu titulo de funcionario, para tu profesión te esta siendo útil?

MANUEL

Si, me está siendo útil porque también he tenido la gran suerte, he sido el hombre de Suerte, de que mi inspector se está preocupando mucho y me está ayudando a realizar programaciones coherentes y no utópicas, esta me está ayudando muchísimo, y luego también porque me está ayudando mucho, porque mi inspector el que se me ha asignado a mi, en clase me hace comentarios de lo que yo he mejorado en plan positivo y además se ha tornado la molestia de escribírmelos, me parece una persona enorme en ese sentido, tal como se oye hablar de los inspectores y ahora mismo no puedo hablar así ni quiero, pero yo no puedo porque mi inspector es una bellísima persona, me está ayudando muchísimo.

ENTREVISTADOR/A

En ese sentido, la pregunta ¿qué sugerencias harías para modificar esa fase de practicas? Yo entiendo que la fase de practicas tiene una vertiente burocrática y de inspección, de control, pero tiene que tener otra parte formativa, y respecto a la segunda qué, ¿qué sugerencias harías...

MANUEL

Yo más que eliminarla, de alguna manera, añadiría, y añadiría una cosa, que es que en la fase de prácticas al menos los tres primeros meses que estamos todavía empezando, no estaría mal que la parte de delegación nos facilitasen de alguna manera algún tipo de acciones formativas de recursos, no tanto de lengua, matemáticas o de física, sino de como es la psicología de los niños, cómo piensan los niños, como los podemos tratar, ya sé que eso es difícil de montar, porque claro yo tampoco se bien bien como.

ENTREVISTADOR/A

No es tan difícil.

MANUEL

Bueno, yo pensaba que era difícil, yo creo que parte de delegación no estaría mal... ya ni diría esto y quitarla otra cosa aunque creo que eso no se puede quitar, que la fase de practicas más que llevarla un inspector yo creo que la deberla de llevar un profesor del propio centro, un funcionario del centro ya, bien sea el Jefe de departamento o Un compañero tuyo funcionario, que los hay, ¿por que'?, pues porque es el que esta' contigo, el inspector viene un día y se va y además el pobre tiene ya bastantes cosas que hacer como para molestarse y suspenderte la fase de practicas, tampoco quiere, sino que, yo, añadiría y quitarla esto que he dicho, nada más que eso, tampoco lo he pensado mucho, pero un poquito si de cursos así, no sé si obligatorios porque eso está mal decirlo o suena mal, pero decir, oye pues de octubre a diciembre hemos pensado, por parte de la inspección, pues hacer... pues el mes de octubre dedicado a psicología, en noviembre a pedagogía y en diciembre las programaciones, porque vamos, no se, de la teoría que estoy dando oposición a la práctica de lo que es una programación pues va todo el mundo, a mi me cayó el tema de la programación justamente, yo puse mucha teoría pero ahora tengo que hacerla y me veo que pues que me ha costado, pero si hubiese tenido un curso que me lo indicaran, pues yo creo que eso no estaría mal, y si se ve que es fácil pues no se, tampoco hace falta venir aquí a hacerlo, a Delegación donde sea y supongo que dinero no sé si hay pero no se si vale o no, esto es lo que hay. -

ENTREVISTA a MARÍA

FECHA: 28/III/01

ENTREVISTADOR/A

Hoy es 28 de marzo, son las 19:40 de la tarde y estamos en el Centro de Profesores de Sevilla, y le vamos a hacer una entrevista a Profesor/a 3 en relación con el curso de profesores noveles en el que ella está participando, entonces lo que yo te voy a preguntar son, algunas cosas que nos gustaría tener información de lo que tú piensas del curso que por los cuestionarios que hemos pasado, pues no queda muy claro, porque no se obtiene mucha información, sobre el curso y algunas que otras cosas relacionadas también con la situación que tú te encuentras actualmente, ese es fundamentalmente el tema de la entrevista.

Entonces por ejemplo, ¿qué impresiones tienes del curso hasta este momento?

MARÍA

Hasta este momento, muy bueno, porque la verdad es que cuando yo llegué a este curso, llegué con, lo que iba buscando era que alguien me señalara el norte, porque la verdad es que andaba bastante perdida, yo no pensaba que me iba a perder tanto en educación, pero sí, y no sé había temas que a mí ni se me habían ocurrido, yo que sé, el tema de la diversidad que hemos mirado tanto, a lo mejor ni se me hubiera pasado por la cabeza, a mí la verdad es que me aclara mucho, y luego también el estar con compañeros que están en la misma situación que tú, eso también te ayuda, nos sirve de terapia, que eso está visto, que eso es muy importante, la verdad es que estoy muy contenta con el curso.

ENTREVISTADOR/A

¿Lo que pensabas en un principio sobre el curso tiene algo que ver con lo que se está llevando a cabo, o tú pensabas que el curso era... o no te lo habías...?

MARÍA

Yo no me había planteado mucho en como iba a ser el curso, yo pensaba que bueno que aunque se aprendiera, porque hay algunos cursos en los que no se aprende nada, otros en los que aprendes mucho, bueno yo decía, por poco que yo pueda sacar de este curso, me va a servir de todas formas. Entonces pues dije curso para novatos, pues genial, pues si me viene muy bien ahora. Al principio dudé, porque veía que este año se me venían muchas cosas encima, porque no sabía si iba a tener tiempo, pero si es que a lo mejor incluso me beneficia y me hace ahorrar mucho tiempo en muchas cosas que si tengo que aprenderlas por mi cuenta.

ENTREVISTADOR/A

¿Entonces tus expectativas se están cubriendo respecto al curso?

MARÍA

Sí, sí.

ENTREVISTADOR/A

Tú llevas ya un tiempo trabajando como profesora, unos seis meses, más o menos es la experiencia que tú llevas hasta ahora, ¿cuál sería para ti un profesor ideal, cuál sería tu referencia como profesor ideal?

MARÍA

Un profesor ideal para mí, quizás el que sepa llegar a los alumnos en todo momento y a todo tipo de alumno, que ya es difícil

ENTREVISTADOR/A

Y llegar a los alumnos, ¿a qué te refieres?

MARÍA

Pues, el saber motivarlos, el saber, no sé... yo creo que es que hay veces que... es que es muy complejo, a ver como te explicaría... Hay veces que a lo mejor alumnos tienen menos capacidades, pero si tú los motivas y los enganchas le puedes sacar mucho partido y aun pensando, yo creo que algunas veces infravaloramos a los alumnos, entonces yo pienso que sabiéndolos enganchar bien y explicando bien, que se puede conseguir, por ahí va lo que pienso que tiene que ser un profesor ideal.

ENTREVISTADOR/A

Y tú ahora con respecto a ese profesor ideal, ¿en qué situación te encuentras, te ves muy alejada o que puedes llegar fácilmente, o que estás avanzando poco a poco?

MARÍA

Hombre, de todas formas es que yo pienso que la idea de profesor ideal evidentemente no existe, yo intento, voy caminando hacia allá, además, intento mejorarme cada día, intento probar con distintas cosas y me cabreo cuando veo que las cosas no funcionan y bueno, lo único que hago es cambiar la estrategia, y evidentemente cuando doy con algo que parece que funciona me emociono mucho.

ENTREVISTADOR/A

Cuando tú termines ahora el curso en el instituto donde tú estás, ¿qué es lo que te gustaría que hubieran aprendido, qué es lo que te planteas tú con la educación de tus alumnos?

MARÍA

Me planteo la educación a varios niveles, quizás lo más importante no es que yo sepa qué es una célula o qué es un ecosistema o cómo se relacionan los elementos entre sí, no, tal como estoy yo viendo, o al menos desde el punto de vista desde lo que yo tengo en el instituto, con eso y que tenga una actitud diferente ante el estudio, me conformaría, si no saben que la válvula neutral, pues bueno ¿no?, al menos que tengan una idea global, pero que luego empiecen a mirar mi asignatura desde otro punto de vista, y que sean un poquito más personas, al menos que aprendan estar en un sitio determinado.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué relación ves entre eso que tú quieres conseguir y los estudios que has tenido en la universidad?

MARÍA

Ninguno, ninguno, así ninguno, vamos a ver, para que me sirve a mí lo que he aprendido en la universidad con lo que estoy haciendo en clase, pues para tener una idea general de la biología, porque si tuviera que enseñar matemáticas, pues enseñaría matemáticas y no lo he estudiado en la facultad, que yo creo que para lo único que nos sirve lo que nosotros hemos estudiado en la facultad es para tener una idea global, hombre, te facilita el poder explicarle cosas a los chiquillos, te facilita el poder relacionar tú con no sé ... a lo mejor me es más fácil ponerle ejemplos o buscar estrategias dentro de la biología porque lo domino más que si fuera en matemáticas, pero si tuviera que hacerlo en otra cosa, pues genial.

ENTREVISTADOR/A

Cuando empezamos el curso, vosotros manifestasteis, me refiero a todo el grupo, estabais preocupados con respecto a algunos temas, como era la disciplina, la atención a la diversidad, la motivación, esos eran los problemas digamos que manifestabais, ¿actualmente como te encuentras con respecto a este tipo de problema?

MARÍA

Con la disciplina, segundo grupo, pero me voy haciendo con el curso. A esta altura del curso, también los chiquillos están ya acostumbrados, y más o menos saben como te gustan las cosas, que yo también pienso que muchas veces para ellos, hombre tener once profesores, cada uno de su madre y de su padre, que cada uno le gustan las cosas de una forma, uno deja comer chicle, otro no, uno quiere que se levante, el otro no. Lógicamente para ellos tiene que ser un caos, no podemos pretender que el chiquillo a los dos días, sea exactamente como nosotros pretendemos en nuestras clases.

ENTREVISTADOR/A

Y el curso ¿qué te ha aportado en este sentido, en estos temas de la disciplina, la motivación, la diversidad?

MARÍA

El tema de la disciplina, fíjate que el tema de la disciplina lo hemos tocado poco, lo hemos tocado cuando hemos hecho las terapias de grupo, pues simplemente eso ha ayudado, porque quiera o no cada uno comenta una cosa, y de ahí vas sacando ideas que tú las aplica en tu aula. Hombre, evidentemente a lo mejor yo hago cosas que al compañero de al lado no le sirve, porque son condiciones distintas, pero si por ese lado por la disciplina, eso, la diversidad muchísimo, porque quizás es el tema que hemos tocado más a fondo, yo que sabía de contratos, y lo de grupos, pues sí, hacer grupos en clase, como nosotros hemos hecho

cuando... Pero trabajar con ellos en grupos continuos, eso nunca se me había ocurrido, y bueno, y la vez que se me ocurrió, después de leer, antes de incluso de proponer la actividad de la diversidad, pues yo me planteé, me hice mi película, yo hacía los grupos así, porque los necesitaba hacer y ya está. Con los grupos estoy contenta.

ENTREVISTADOR/A

De los cuestionarios que os pasamos al principio, los hemos estado analizando y te voy a plantear algunas situaciones generales, digamos que la mayoría de vosotros empleáis y lo que me gustaría era que tú me manifestaras en qué medida te sientes identificada.

Una cosa que ocurre que las asignaturas obligatorias, todos utilizan el libro de textos y en algunos casos utilizan materiales complementarios de apoyo, mientras que las optativas, generalmente no se utiliza el libro de textos, se utiliza material de apoyo y en las que sean de afines hay diversidad de situación. ¿Te sientes identificada en este caso?

MARÍA

No, porque vamos, si yo lo llevo a mi experiencia, la asignatura que doy en 3º es obligatoria y utilizo el libro de textos, la de 4º es optativa y utilizo el libro de textos, y en 4º tengo otra optativa que no utilizo texto, porque ni hay ni yo creo que ni utilizaría si lo tuviera, entonces yo que sé, depende de lo que vayas a impartir, de todas formas es que yo del libro de textos no soy muy partidaria de los libros de textos, de un libro de textos en concreto, sí como apoyo del alumno, porque tienen que tener una referencia y yo incluso los de 3º que andan más perdido, intento seguirle bastante el libro, porque sino luego cuando lleguen a su casa, como no saben coger apuntes, pues lógicamente se pierden, entonces vale, pero también les doy apuntes, o yo les confecciono parte del tema.

ENTREVISTADOR/A

Y el libro de textos tú lo utilizas como un referente, en algunos casos te ciñes más a él y en otros te desvías.

La secuencia típica de enseñanza, que generalmente proponéis es, explicar, proponer actividades a los alumnos, aclarar dudas, y corriges actividades, ¿tú te identificas con eso?

MARÍA

Más o menos los cuatro puntos, pero igual yo los altero. Yo, explico, aclaro dudas, vuelvo explicar, hacemos ejercicios, se corrigen los ejercicios, se ven las dudas, entonces los puntos que se ven así que no están muy claros, me busco otra forma de explicarlo.

ENTREVISTADOR/A

Pero tú, la secuencia la empiezas por explicar, ¿o hay en algún momento que tú no partes de una explicación?

MARÍA

No, además lo he hecho sobre todo con estos últimos alumnos y es que antes de iniciar el tema, a pesar de que ya se haya realizado algunas actividades de motivación o lo que sea, yo empiezo a intentar que ellos sean los que me construyan lo que yo quiero que ellos vayan a aprender, entonces, es algo más que unas ideas previas, es aunque ellos no tengan esos conocimientos, yo voy a ir raspando, raspando, hasta que ellos lo vayan sacando, y la verdad es que salen bastante más..., porque además, ellos en un principio, tú les dices a lo mejor, ¿y tú que sabes de las vías respiratorias?, no sé nada, vamos a ver ¿tú sabes lo que es la traquea?, no sé, pero si les haces otros tipos de preguntas, resulta que al final se saben las vías respiratorias, no eran conscientes de que las sabían y las tienen en el libro. Entonces muchas veces resulta eso, y luego a lo mejor después de eso les explico algo para que tengan al menos la idea en conjunto.

ENTREVISTADOR/A

Entonces tú esta secuencia te la saltas, no siempre explicas primero, sino que puedes cambiar.

MARÍA

Depende del tema, porque hay temas que te dan juego para eso y otros que no.

ENTREVISTADOR/A

La secuencia de tareas que hacen los alumnos para aprender sería primero, escuchar las explicaciones, después realizar ejercicios o actividades.

MARÍA

Eso si correspondería con el modelo anterior, depende de si utilizas esa secuencia o no. Puede ser que empiecen realizando los ejercicios y luego a partir de ahí buscamos la explicación.

ENTREVISTADOR/A

En relación con todos los instrumentos de evaluación, todo utilizáis el examen y la mayoría una gran mayoría utilizáis otros para matizar o modular la nota del examen, y muy pocos evalúan otra cosa que no sean los alumnos.

MARÍA

Si utilizo otras cosas que son muy importantes, algunos se lo curran mucho y a lo mejor con la nota del examen no les llega, pero se lo han trabajado.

ENTREVISTADOR/A

Entonces con eso te identificas. La mayoría lo que hacen es, evaluar al alumno, les sirve para evaluar al alumno, por ejemplo no les sirve como referencia para evaluarse como profesor, o utiliza otro instrumento específico para evaluar el proceso de enseñanza.

MARÍA

Vamos a ver, yo pienso, no sé eso es una cosa que hay que descubrir poco a poco, porque yo también me he planteado, bueno, ¿y como me evalúo yo?, porque hay muy pocos objetivos para evaluarse una a sí misma, precisamente esta semana lo pensaba, decía, bueno, si esta clase que realmente funciona muy bien, que es muy buena, ¿alumnos brillantes no han conseguido la máxima nota?, yo me estoy planteando que sea porque yo no he sabido hacer llegar a ellos...

ENTREVISTADOR/A

O sea, que tú te cuestionas... pero que no utilizas un instrumento específico, igual que por ejemplo, antes has utilizado un examen...

MARÍA

Para examinarme, ahora mismo no lo sé.

ENTREVISTADOR/A

Pero tienes una serie de indicadores, como pueden ser las notas de los alumnos, o los comentarios de los alumnos.

MARÍA

Si, porque de todas formas tampoco puede ser un indicador las notas de los alumnos, porque ya sabemos lo que ocurre, por ejemplo si esta semana han tenido dos exámenes por día, pues evidentemente no puedo esperar las notas brillantes que en otros...

ENTREVISTADOR/A

Hasta ahora, cuáles son las actividades de situaciones, debates de los compañeros, documentos de lecturas, las cosas del curso que te resultan más útiles.

MARÍA

Me han resultado más útiles, de todo lo que hayamos visto del curso, el diario de clase, el que yo me elaboro, me ha resultado muy útil, los primeros documentos sobre la diversidad, muchas cosas, vamos a ver que vaya pensando, el intercambio de experiencias con los compañeros, el tema de los tópicos, porque los utilizo mucho, porque además van presentado los tópicos cuando yo voy entrando en los temas, me van muy bien.

ENTREVISTADOR/A

Tú por ejemplo, has presentado un tópico, ¿eso te resultó muy dificultoso, te costó mucho trabajo?

MARÍA

No, lo que me resultó difícil fue redactarlo, pero una vez que empecé, no ha sido difícil, no porque intenté seguir los puntos que se desarrollan en una programación, quizás a lo mejor yo lo he practicado, me salga mejor o peor, pero no me da problemas.

ENTREVISTADOR/A

¿Y qué es lo que piensas que es más inútil, que es lo que crees que funciona peor?.

MARÍA

Las sesiones generales, pero la verdad es que tampoco podría decir eso de forma objetiva, puesto que yo solo he asistido a las generales a estas dos últimas, porque en este caso, el tema del estrés y la comunicación, muy poco tiempo para un tema que nos interesa, yo pienso que lo del estrés... realmente lo que a nosotros nos interesa del estrés es la receta mágica que no nos van a dar, pero bueno, una orientación, y para eso se necesita más tiempo, entonces, a lo mejor, dejar el estrés para un curso de unas cuantas de semanas.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú ves alguna propuesta para mejorar la dinámica del curso, tanto en las sesiones de área como en las generales?.

MARÍA

Para las sesiones generales, quizás buscar temas que se puedan tratar en el tiempo que tenemos, o bueno, a lo mejor si en todas las sesiones generales, todas hubieran tratado sobre el mismo tema, la pega hubiera sido que estaban muy espaciadas en el tema, y no le hubiéramos visto una continuidad. Y luego en las sesiones de área, se me quedan corta, porque pasamos la sesión, y tú dices, ui, se me ha ido la tarde, sí, hemos tocado temas importantes, pero resulta que llevamos un montón de meses y realmente hemos tocado muy pocos temas, y no porque no nos hayamos dedicado a no hacer nada, al revés, yo creo que trabajamos bien.

ENTREVISTADOR/A

O sea, ¿que tú piensas que sería más provechoso tener más sesiones de área?, tenemos una al mes.

MARÍA

Si, más sesiones de área sería lo suyo, pero claro teniendo en cuenta que es nuestro primer año de docente y vamos muy cargados con el tema de las prácticas dichas, realmente es que no disponemos tampoco de mucho más tiempo, y en el momento en el que quieres hacer un curso distinto, a lo mejor me apetece hacer cursos de cualquier otra cosa, y es que te limita, a parte que el primer año le tienes que dedicar mucho más tiempo, no sólo por las prácticas, sino, a mí se me va un montón de tiempo preparando clases, vale, los conocimientos los tengo, pero busca estrategia, busca no sé qué, y se te hacen todos los días... y las madres que tenemos muchas vacaciones, ¿y las 24 horas al día?

ENTREVISTADOR/A

¿Tú comentas con los compañeros de departamento del centro, las cosas que estamos haciendo en el curso?

MARÍA

Sí, mira fíjate, con la gente del departamento, incluso ellos me dan..., no solamente hemos aportado al departamento, bueno es que el departamento vamos a considerar sólo los que estamos en ciencias naturales, quizás porque hay muy buena relación y por la forma de llevar el departamento, la profesora que ejerce como Jefa de Departamento, que parece que lo llevamos las dos, que es continuamente, ella trae ejercicios, además estamos haciendo un banco de actividades, estamos haciendo las cosas juntas y eso. Entonces pues vamos utilizando, ella también va cogiendo ideas, con los tópicos, mira Rosa que hemos encontrado esto... Incluso con el resto de los profesores, con el resto del claustro, hay incluso una

profesora también novata de música, que lleva ya no sé cuanto meses diciendo que porqué no sacan para los de música este curso, claro, aparte lo comentamos mucho.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a ver ahora unas cosas más de general, de cuando tú te incorporaste al centro. Tú llegas al centro, ¿no?, te presentaste al Director, al Jefe de Estudios y a quien fuera y ¿qué información fue la que te dio el equipo directivo?

MARÍA

Tampoco me acuerdo, yo tengo muy mala memoria... Pero mi horario, me presentaron también al Director, el Jefe de Estudios, después del primer claustro adiviné quien era, pero poco más, enseguida me presentaron a una profesora de mi departamento, para que me enseñara el centro, la verdad es que estaban muy liados. Y luego la información que se le daba a todos los profesores en el claustro y ya está. Y en el departamento, qué información más, claro, me pusieron al día de los alumnos que me podía encontrar, cómo eran los alumnos que a mí me habían tocado, sobre todo en la optativa, si, si muy encima, no te preocupes...

ENTREVISTADOR/A

Y esa información que te dieron tanto el equipo directivo como la del departamento, ¿tú la consideras que estaba suficiente o incompleta, que es lo que echaste en falta que te podían haber dado?

MARÍA

No sé, un poco orientarte. Piensa que nosotros llegamos allí, bueno, yo llegué allí y yo no tenía experiencia dentro de educación, o sea 19 días en un instituto, que además tenía unas características muy especiales y bueno como si nada. Entonces llegas allí y la verdad es que hay muchas cosas que no las haces, no porque no quieras sino que las desconoces totalmente, no sé, decían ¿y por qué no os habéis presentado al consejo escolar?, pues yo que sé si me puedo presentar al consejo escolar, yo pienso que soy novata y que si todavía no estoy dentro. Y así una con otra, al principio estaba muy, muy... Yo decía, pero bueno, que alguien me diga, si alguien me dice que tengo que hacer mejor...Yo me acuerdo que preguntaba mucho, pero, ¿yo tengo que hacer la programación del departamento?, venga vamos a ponernos, y me decían, no tú no te preocupes, y al día siguiente decía, qué tenía que hacer. Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha. Entonces cuando llega el segundo trimestre, es cuando más o menos ya sabes donde ir, a quien acudir. Había cosas que yo no sabía donde acudir. Pero ya no solamente en lo de pedir cosas, sino en general. Yo me imaginaba lo que tenía que hacer en una guardia, nadie me dijo qué tenía que hacer. Después del primer claustro que se tocó la primera guardia, pues ya tenía un poco de más idea.

ENTREVISTADOR/A

O en la tutoría, por ejemplo, decir, una tutoría conlleva a estas tareas, eso tampoco te dijeron...

MARÍA

No, tampoco, de hecho, bueno, porque en el departamento de orientación tenemos una reunión con los tutores y la orientadora, entonces más o menos nos informaron, pero realmente ¿cómo llevar una tutoría? hombre, si yo se lo pregunto a la orientadora, pues genial, ¿no?, pero de pronto, ah, es que hay que pasar la falta a los padres, pero es obligatorio pasarlo, o no se pasa, o se pasa con el boletín. Detalles así que se te pueden pasar mucho, y más cuando tienes alumnos con una tutoría conflictiva, entonces pues ha sido una detrás de otra, por eso lo he ido aprendiendo.

ENTREVISTADOR/A

Y en el tema del horario tuyo, tú ves que se te ha respetado dentro del departamento, o te han dado un horario digamos que no...

MARÍA

No, pero no ya solamente con el horario, sino también con el grupo que me ha tocado, la gente que lleva más años se quedan con los mejores.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú pudiste elegir curso?, cuando tú llegaste estaba el horario hecho.

MARÍA

No, estaba el horario hecho y todo distribuido, es más, incluso una profesora del departamento, me dijo, mira perdona un segundo, pero yo pensaba que como tú eras especialista tú tenías que hacer tercero.

ENTREVISTADOR/A

El tema de la fase de prácticas, en la que tú estás ahora inmersa, ¿qué le ves tú de positivo a la fase de prácticas?

MARÍA

Bueno, recordar un poquillo como se hace una programación, es lo único que le veo positivo, porque por lo demás. En como tengo que dar las clases, o como me tengo que enfrentar al sistema educativo, a los niños, a mí, el repetir una programación, eso a mí no me ayuda. A lo mejor porque ya he trabajado anteriormente programaciones, sino las hubiera trabajado pues a lo mejor, para mí diría, pues ya he aprendido a hacer una programación, es como un engorro, la veo como un engorro. Y luego en cuento a que vengan a verte como impartes una clase, si luego no te van a decir, pues mira, yo veo que estos son los fallos tal y cual, de qué te sirve, digo yo que fallo tienen que haber, porque qué maravillosa soy yo ¿no?, que a los cinco meses ya doy clases perfectas!, no yo no lo veo.

ENTREVISTADOR/A

¿Y qué es lo que cambiarías tú de las clases de prácticas?

MARÍA

La forma de plantearla, yo fuera de lo de la programación, o sea no, más que una programación, no está mal hacer una programación, porque me imagino que habrá gente que no la ha hecho nunca o yo que sé. Yo les metería quizás pues las cosas que estamos viendo en este curso, que son las que nos vamos a encontrar. En una fase de prácticas que en el primer año se traten temas como la diversidad, como la motivación o la disciplina o yo que sé cuarenta mil temas que se pueden tratar, incluso cómo abordar distintos temas, o como llevar los temas teóricos, pues eso y experimentar en el aula sobre esas cosas, yo sería lo que haría en las clases de prácticas, porque al fin y al cabo eso es lo que te va a ayudar un poco a que tires para adelante, al fin y al cabo las clases de prácticas son para que aprendas lo que tienes que hacer. Y bueno, se compruebe si eres capaz de desarrollarlo. A mí me traen atacada las clases de prácticas, pero me dicen que no me preocupe, que todo el mundo aprueba las prácticas, y digo, bueno, pues si todo el mundo aprueba las prácticas y esto es un trámite, por qué tengo que pasar esta angustia, esta pérdida de tiempo, ¿por qué tengo yo que sentarme esta noche con las prácticas y mañana y pasado y el otro, pudiendo coger ese tiempo, además que lo necesito, para pasarlo con mis alumnos? Y a mí me gustaría haber diseñado una actividad muy bonita con el tema de la respiración y no he tenido tiempo, pero es que no me queda más tiempo, y lo que no puede ser es que fines de semana sea para esto. Te cuesta trabajo, pero bueno, y las prácticas quitan mucho tiempo, eh. Yo pienso, igual luego, cualquiera que lea mi programación dice, pues mira esta que dice que sabe hacer una programación..., pero yo pienso que más o menos sé de lo que va una programación. Entonces, ahora lo que pasa es que entre esto, entre lo otro, venga, y como lo pondré, lógicamente ya que lo haces lo quieres hacer bien, y yo que soy muy perfeccionista pues lo quiero hacer mejor todavía, te calientas la cabeza, y algo que puede ser relativamente... necesitas tiempo, te encuentras que me falta un mes y tengo redactada la mitad nada más, tengo que hacer muchas cosas más, ¡es una fuente de estrés!

ENTREVISTADOR/A

Muy bien, ¿algo más que quieras comentar, que no te haya preguntado y que quieras manifestar?.

MARÍA

Yo que sé, seguro que cuando vaya para mi casa se me ocurre, pero no, que estoy muy contenta con el curso, que me gustaría que durara más, que pudiéramos hacer más experiencia en el aula, que es como se aprende, entonces si hubiéramos visto lo de la diversidad en los papeles y tal y cual, pues vale pues en un momento lo hubiéramos hecho en clase y tal, pero si no lo hubiéramos llevado al aula, se habría quedado en un plano más teórico, y luego lo llevas al aula, yo ahora mismo estoy empezando a ver lo que tengo que cambiar dentro de... y lo que tenga que mejorar, y llegará el momento que diga pues no, pues ahora voy a cambiar el tema de estrategia, ya no voy a utilizar el tema del grupo, voy a utilizar un tema distinto porque este ya no está funcionando, vamos a ver otra cosa para que no se aburra el personal.

ENTREVISTA a CARLOS
FECHA: 19/03/01

ENTREVISTADOR/A

Bueno, queríamos tener un poco, en primer lugar, saber un poquillo qué impresión tienes del curso, ¿no?, que idea tienes así en general hasta este momento y en qué medidas te cubrieron tus expectativas, lo que tú pensaste cuando lo viste y te matriculaste y todo esto.

CARLOS

Bueno, pues a ver, al principio las primeras sesiones que dimos y tal, no acababa yo de encontrarle mucho sentido, no sabía realmente donde queríamos llegar, ni qué estábamos haciendo, ni sabía qué camino estábamos cogiendo, ni donde iba todo. Pero luego ya, poco a poco, se ha ido trabajando todo y últimamente estoy bastante mas contento con el curso, sobre todo la parte más aplicada, es la parte que más me a gustado.

ENTREVISTADOR/A

Pero, ¿tu, qué expectativas tenías respecto del curso, que te habías montado en la cabeza?

CARLOS

Yo, la expectativa en un principio, cuando vi lo poco que decía la convocatoria del curso, pues pensaba que ibais a dar más o menos, no un recetario, sino, ciertas ideas para que tú más o menos pudieras organizar tus clases, o sea, cosas nuevas que nunca se habían hecho, distintos puntos de vista de cómo enseñar matemáticas, y luego también pensé que iba a haber una parte un poco de... o sea para tratar los problemas de comportamientos, problemas de diversificación.

ENTREVISTADOR/A

¿Y por qué las primeras sesiones te parecían distintas?

CARLOS

No es que las viera distintas, es que no veía que se completara nada, salía con la sensación de decir ¿dónde vamos, qué estamos haciendo realmente?, no me cuadraba, no veía un fruto, no veía que realmente estuviera aprendiendo algo, que estuviera haciendo algo, que dijera... ¿me entiendes?

ENTREVISTADOR/A

Sin embargo, las últimas tampoco es que sean muy diferentes de lo primero, sino que se ha ido concretando...

CARLOS

No, sino que ya más o menos se va completando y ya vas poniendo un poco de ahí y un poco de allí...

ENTREVISTADOR/A

O sea, que es como un puzzle que va encajando... Vamos a ver, uno de los temas que queríamos tratar en la entrevista, era un poco la identificación de ti mismo como profesor, o también de esa profesión de profesor, que uno puede tener más o menos en la mente y nos gustaría saber, ¿cómo definirías en este momento al profesor ideal, desde tu punto de vista, primero el ideal?. Según lo que hayas visto en el curso, pero también la idea que tú previamente tengas, lo

que tú creas que sea un profesor ideal, y cómo te ves a ti mismo, primero el ideal.

CARLOS

A ver, un profesor ideal, para empezar, sobre todo un educador, o sea, ya no es tanto muchas veces la materia que tú enseñas, que estás trabajando en clase, como digamos las normas de comportamiento en clase y unos criterios mínimos que te estableces para que todo eso funcione, entonces muchas veces tienes que pensar, bueno que sino saben resolver una ecuación en este caso, pues no la saben resolver y no pasa nada pero sí tienen que saber comportarse, no solo ahí sino fuera de ahí y no solo con el profesor, sino con todos los demás alumnos, con todas las demás gente que está cerca.

ENTREVISTADOR/A

Yo tenía hecha esa idea antes previamente, de que un profesor... si, que no es ahora por necesidad de supervivencia.

CARLOS

La única vez que he trabajado en Andalucía, fue hace tres años y fue en Las Tres Mil Viviendas, en el Antonio Domínguez Ortiz y allí evidentemente había cursos de Bachillerato, que claro, los que estaban era porque querían estudiar y si podía ser sin ningún problema, pero fue justo cuando empezaron las reformas, los primeros cursos de E.S.O., allí era imposible hacer nada, te tenías que olvidar de que... o sea te olvidabas no, sino que dabas prioridad a que el niño se comportara en clase, a que el niño aprendiera algo, porque había cada barbaridad que...

ENTREVISTADOR/A

¿Y el hecho de estar en el curso te ha aportado algo sobre esa idea de la profesión?

CARLOS

Hombre, pues más que nada me ha reafirmado en ese sentido, me acuerdo las charlas, de una de las sesiones generales que tuvimos que fueron cuatro profesores y una parte de las sesiones se estuvo hablando del tema este, que no solo somos enseñantes sino que somos educadores también, eso es bastante importante y más importante incluso que otras personas específicas en la materia.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú a ti mismo te ves así también haciendo de educador?

CARLOS

Si, si me veo, a mí me ha pasado, por ejemplo, niños que no han querido hacer absolutamente nada y les he dicho, mira por lo menos compórtate y aprende a

estar aquí con educación, eso es mínimo, si el niño no quiere estudiar, ese problema no lo puedo resolver, pero lo otro no lo abandono.

ENTREVISTADOR/A

¿Y aparte del comportamiento de valores y eso también los trabajas?, a través de las matemáticas o a pelo

CARLOS

Es algo que, no sé como decirlo, todos los días estás trabajando eso, o sea si tú tienes un comportamiento en clase y quieres que los niños tengan un comportamiento "tal", el que sea, evidentemente lo tienes que trabajar todos los días, pero no en un ejercicio especial, sino que todos los días lo estás haciendo, si algún día surge algo que no funciona, que dices, eso no es así, pues ese día haces más hincapié en eso, pero porque ha surgido, evidentemente si no hay ningún contratiempo pues tampoco hay que insistir, si hay unas normas más o menos asentadas y hay unas normas que todo el mundo acepta y se respetan, pues tampoco tienes que incidir mucho más en ello, depende un poco de lo que te encuentras.

ENTREVISTADOR/A

Claro, porque yo te preguntaba si era solo para unas normas de comportamiento así de para andar por casa, para poder trabajar, medianamente a gusto, o si ya podías entrar en más valores, porque a veces también se puede trabajar pues, en la solidaridad o en trabajos colaborativos o el hecho de trabajar en pequeños grupos, o el hecho de echarle una mano al compañero que está al lado, o muchas otras cosas. Si tienes esa idea de...

CARLOS

Si, si tengo esa idea.

ENTREVISTADOR/A

¿Y sobre tu finalidad educativa, lo que más te gustaría conseguir de tus alumnos?

CARLOS

Darles una educación, darles algo que realmente les sirviera el día de mañana, básicamente, que algún día digan, bueno pues eso que hicimos aquel día me ha servido de algo, pero si esa parte de la educación, de la que hablamos antes, de decir, pues mira aquel día pasó esto el profesor dijo tal y es verdad, las cosas funcionan así, evidentemente me equivocaré más de una vez obviamente, pero realmente lo que se haga en clase, les sirva para defenderse de las situaciones nuevas, eso sería un poco lo ideal.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú crees que la formación que has recibido en la Universidad va un poco en esa línea, las matemáticas que has aprendido van un poco...?

CARLOS

Pero es que eso ya es un problema del sistema, no tiene sentido estar cinco años matemáticas para dedicarte a la educación, porque es que sí sabes estudiar matemáticas, pero no tienes ni idea de cómo tienes que educar, eso lo vas adquiriendo con la experiencia, la Universidad en ese sentido nula.

ENTREVISTADOR/A

¿Y qué crees que debes saber, y debe saber hacer un profesor de matemáticas?, ¿qué formación requeriría, si la Universidad lo que da son muchas, muchas matemáticas, pero que ni siquiera las utilizas, qué formación tendría que tener un profesor, no?

CARLOS

Hombre, por una parte, una formación didáctica en el sentido, de decir, quiero explicar estas matemáticas, de qué maneras diferentes puedo llegar a los niños con ella, o sea yo quiero explicar tal tema y cuáles son las distintas vías a través de las cuales yo puedo llegar, o sea porque yo no puedo ponerme en la pizarra a explicar matemáticas tal como lo hemos visto siempre, evidentemente no funciona, yo me siento muchas veces ridículo explicando.... yo que sé, algo demasiado abstracto a algunos niños, y me digo, es que no tiene sentido lo que estoy diciendo, es así de triste pero eso es así. Entonces no sé, un poco... es que hay gente que sí funciona pero otra gente que no, entonces qué camino coges con la gente que no funciona y ahora, el tema este de la atención a la diversidad, pues un poco, cómo puedes trabajar en la atención a la diversidad, que a mí me parece super difícil, me parece de lo más complicado, sobre todo si tienes en cuenta que normalmente tienes treinta alumnos en clase, y con treinta alumnos atender con distintos niveles, yo lo hago con un grupo de dieciocho y hace falta habilidad, yo estoy teniendo habilidad y los resultados tampoco son...

ENTREVISTADOR/A

O sea que tú crees que tendría que haber en la formación una didáctica de las matemáticas, ¿cómo gestionar una clase para atender a tanta gente sin tener que acudir a Lourdes y qué más?

CARLOS

Yo creo que debería estar incluido en la Universidad. En Francia por ejemplo, no sé si conoces el sistema, son tres años de la especialidad de Ciencias y luego son un año más si te quieres dedicar a enseñanza, otro año, son materias completamente diferentes si te quieres dedicar a investigación o a otra cosa, pero tienen enfocado, lo tienen enfocado a lo que tú quieres hacer.

ENTREVISTADOR/A

¿Por qué el cambio sirve, si ya está enfocado para...?

CARLOS

Sí ya está enfocado pero se queda solo en la teórica, o sea yo creo que debería haber una parte de prácticas en un centro, pero no de una hora o dos, en una y dos horas no te da tiempo enterarte absolutamente de nada, estás pensando más en lo que estás haciendo, en el miedo, en los nervios, en lo que están pensando los niños, que realmente en lo que te tienes que centrar y más si es la primera vez que lo haces. Entonces, será una parte de prácticas pero con un peso bueno, dos o tres meses como mínimo.

ENTREVISTADOR/A

Pues se dice, que ahora cuando terminéis la oposición tenéis un año de prácticas, ¿no?, ¿esto lo consideras tu...?

CARLOS

Ya pero, es que a mí eso me parece un error, me parece un suicidio, un suicidio no, eso es muy fuerte. Pero, estar preparándote una oposición, sin saber realmente si te gusta o no, porque a mí una persona si ha aprobado la oposición y me dice que no le gusta pues me lo creo, por qué no, es igual que cuando coges una carrera, no tienes por qué saber que te va a gustar, lo que tú tienes una idea de una carrera, en el momento en qué piensas meterte hasta que la haces, la idea cambia totalmente y mucha gente lo dice, que se ha equivocado. Entonces la historia es esa, que tienes un año de prácticas pero un año de prácticas posterior y no me sirve, o sea dame un año de prácticas a priori que yo vea lo que es, en qué consiste si puedo, si me gusta si no me gusta, ¿qué no me gusta?, pues ya decidiré otra vida, pero que tenga la posibilidad de saber si me gusta o no, de saber si valgo o no, que no creo que sea fácil. Entonces pienso, que eso debería estar incluido sino en la carrera, posterior, pero no eso de aprobar una oposición, yo lo del sistema de la oposición tampoco me gusta, aunque no venga al cuento, porque, ¿que demuestra una oposición con respecto a la educación después?

ENTREVISTADOR/A

Bueno, vamos a ver, aquí hay un segundo eje de cuestiones que estarían relacionadas con la organización del trabajo en la clase, vale. Nosotros veíamos en las primeras sesiones del curso, sobre todo en la primera, vimos toda la carga que teníais, en los problemas de disciplina, el que ellos no están nada motivados... ¿tú crees que el curso y también tu experiencia a lo largo del curso, a ver si podemos separar cada cosa, pero vamos, si tú ahora lo ves distinto de aquel día, o aquel día te veías distinto de cómo se manifestaban los otros compañeros, como ves tu eso?

CARLOS

Los dos primeros meses me chocó muchísimo, o sea, no me hallaba, me acuerdo el primer mes que tuve que explicar algunas clases que nunca había dado, había explicado otras muchas cosas, porque yo había dado clases particulares, pero yo ese nivel no lo había dado, entonces me veía con la impotencia de decir, ¿cómo explico esto para que me entiendan?, porque veía que no me entendía, entonces a mí ese choque del nivel cuando empecé, me perdió totalmente, cada vez la situación era peor. Pero ya con el tiempo, también supongo que ya con el tiempo vas conociendo a los niños, ya te vas adaptando a ellos, ellos se van adaptando a ti, ya sabes de qué pié cojea cada uno, como puedes tirar de uno para adelante, si alguno se te queda resbalado cómo puedes hacer para que no se pierda totalmente para que siga, tienes que asumir que ahí algunos que no puedes hacer nada, no sé si te lo tomas con otra filosofía o que realmente aprendes un poco a controlar la situación, la ves de otra manera, y ya empiezas a hacer cosas, empiezas a tirar por aquí, por allí, y ves que alguno se va enganando, te va funcionando y poco a poco hay gente que sí que se engancha y otra gente que va peor. Yo me siento más seguro.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué parte consideras tú que es por el mismo rodaje, porque ya han pasado seis meses de curso, y por tu sentido común, y qué te puede haber aportado el curso, tú ves algo en ese sentido o no?, porque yo veo compañeros que siguen bastante empantanados, y algunos que incluso no están asistiendo, que han estado aquí al principio, que lo han pasado bastante mal o que son de otra asignatura, ¿tú crees que te ha ayudado?

CARLOS

Hombre a mí, si que me ha ayudado, sobre todo, lo que más he sacado del curso, han sido ideas, y decir, aquí el problema es este y no es una cosa que a mí me pasa por ejemplo, que estar dándole vueltas continuamente a un problema no me me aburre, me agobia, no tiene ningún sentido. Entonces, si este es el problema, pues le buscas la solución o no se la buscas, pero sino no sigas. Entonces el curso me ha servido un poco para eso, un poco para dar el paso ese a decir, bueno esto hay que empezar a tajarlo de tal manera, pues voy a hacerlo por ahí y voy a probar y poco a poco te van saliendo cosas, o no te van saliendo, pero bueno o sea, el hecho de no quedarte parado ante esas situaciones, de no decir, en la situación esta sí, y estás lamentándote continuamente de que está mal sin tampoco hacer nada. Entonces yo como un empuje, para dentro. Y un poco también, te mete lo del tema de funciones, porque, pues eso, lo que te decía antes, a veces te ves haciendo el ridículo en clase, que ni se enteran, ni te escuchan ni nada y entonces pues empiezas a probar con otras cosas, y ves que sí, ves que pueden funcionar. Dar el primer paso para hacer cosas nuevas, intentar cambiar algunas cosas viejas, yo lo veo un poco incluso trampolín, y en el fondo el objetivo debería ser ese.

ENTREVISTADOR/A

Es bonito eso de decir, bueno pues yo veo un problema y voy a tocar por aquí a ver si esto...

CARLOS

Si, es muy bonito pero es muy difícil, desde que dices veo el problema, hasta que decides hacer algo, y hasta que lo haces, pasa mucho tiempo y son unas cosas que también te dan impotencia.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú tienes más sensación de impotencia que ves que estás haciendo cosas?, porque no es la sensación que a mí me da.

CARLOS

No, impotencia no es la palabra, lo que te cuesta aceptar es el tiempo que necesitas para cambiar algo, O sea, todo el tiempo que transcurre desde que empiezas a ver el problema, hasta que lo asumes, después, te planteas el problema, cómo lo puedes resolver y lo intentas resolver, luego ya si es fracaso o es éxito, si es éxito bien, pero si es fracaso, la cagaste. Entonces, todo ese tiempo que ves que todo esto, sí, que las cosas se pueden ir arreglando y que puedes ir haciendo cosas nuevas, pero que necesitas muchas cosas para hacerla que el cambio no es, no te levantas por la mañana y dices, no hoy voy a hacer que los niños que no hacen nada nunca, hoy hagan algo, eso no. Es mucho tiempo de esfuerzo, no quiero decir de impotencia, es muy costoso y es muy lento.

ENTREVISTADOR/A

Como todas las cosas que merecen la pena.

CARLOS

Estoy contento también porque no me he dejado comer por ellos

ENTREVISTADOR/A

Y me acuerdo que un día me decías, todo esto del curso, el año que viene, es que ahora..., pero yo veo que no, que ni siquiera estás esperando al año que viene.

CARLOS

Es que es por eso por lo que te digo, o sea que te lo planteas y empiezas a hacerlo, lo que pasa que claro te gustaría cambiar tantas cosas que, o sea que sí, esto es un granito de arena, una parte a lo mejor al final de curso en la que ofrecer, pero bueno me planteo este año hago esto y el año que viene haces otra cosa. A parte toda la gente que estamos en el curso, estamos bastante liados, porque también tienes el tema de la memoria de prácticas que te quita

tiempo, tienes el curso, tienes otros cursos que todo el mundo se mete en otros cursos para coger puntos para esto y para lo otro, porque en fin hay que hacerlo, entonces al final te ves con el agua al cuello y muchas de las cosas que haces tampoco sirven para nada, las tienes que hacer porque simplemente las tienes que hacer y te quitan tiempo para hacer las que realmente te gustan, eso ya es la sociedad.

ENTREVISTADOR/A

Otro aspecto, así gran bloque, son problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Te acuerdas que hicimos algunos cuestionarios que se complementaron al principio y de ahí hemos sacado algunas cosas que te voy a leer y tú me vas a decir, en qué medidas tú te sientes identificado con eso o tú crees que no o si los puedes explicar un poco. Por ejemplo, veíamos que las asignaturas obligatorias, o sea las que dábamos de tercero de cuarto y de Bachillerato de matemáticas, pues todos utilizáis el libro de textos y algunos decíais que utilizabais también material complementario, fotocopias, algunos dicen que la clase de refuerzo que no usan libros de textos. Otros por ejemplo, las dos chicas estas de la informática, que claro que estas pobres con las matemáticas, pues una tenía unos apuntes de informática. Tú eso como lo ves.

CARLOS

En cuanto a material y eso, pues yo el libro de textos lo utilizo muy poco, no sé si es porque el libro... en general, las veces que he dado clase he utilizado poco el libro de textos, o sea, lo utilizo más que nada como apoyo para sacar ejercicios y eso. Pero, no, por costumbre no estoy acostumbrado a utilizarlo, este año porque el libro de textos que tenemos es para mi gusto bastante..., no me gusta el libro, primero si no sé de cual nivel de los alumnos es la mayoría de los casos, si algún grupo que tengo si lo utilizo, pero lo utilizo solo para poner tareas, no lo utilizo como apoyo de textos, prefiero explicar en la pizarra o que trabajen ellos algo y luego poner en común o ir haciendo preguntas mientras yo explico e ir enganchando con el tema anterior, no sé, o sea las explicaciones y eso salen todo de lo mismo no me baso en el libro textos nunca, y luego si lo utilizo es para poner tareas, porque el nivel del libro es imposible.

ENTREVISTADOR/A

Sin embargo sería lógico tener un libro que lo pudieras utilizar, ¿no?

CARLOS

Si, o sea, si es que a mí me parece una aberración gastarte cuatro mil pesetas en un libro, para tenerlo hay guardado, y en otro y en otro, me parece tirar el dinero.

ENTREVISTADOR/A

No, y durante varios años te va a pasar lo mismo. Yo creo que sería importante aprender a extraerle el jugo al libro de textos que esté, mientras uno no tenga

capacidad para cambiarlo y luego saber complementarlo en todos los aspectos que le faltan.

CARLOS

No, sí, lo que pasa es que con el libro este por mucho que lo intentes...

ENTREVISTADOR/A

Estaría bien a lo mejor decírselo a los compañeros también, si esto no..., es insostenible, más vale no tener libro, ¿no?

CARLOS

Si ellos lo saben, ellos mismos me lo han dicho a mí, pero claro por ley hay que tenerlo cuatro años, entonces claro, la lección del libro pues no.

ENTREVISTADOR/A

Claro pero a lo mejor a los alumnos no se les dice que lo compren, o sea uno puede tenerlo, pero si no lo va usar, pues... si eso cuando uno esté un poco más avezado tiene que tener eso en cuenta que si el libro no lo va a usar, pues no pedirle a los alumnos que lo compren.

CARLOS

En un curso lo he visto, en cuarto de E.S.O, esta gente tienen fotocopia.

ENTREVISTADOR/A

Otra de las cosas que se ve en vuestros cuestionarios, es que todos más o menos tenéis este modelo de enseñanza, de yo explico una parte del tema, pongo algunos ejercicios o algunos ejemplos para ver como se hace y les pongo otros parecidos y luego los corregimos en la pizarra, eso es el esquema que está más reflejado en cómo llevo yo la clase. Tú en ese sentido cómo ves eso y si el curso te ha aportado algo para cambiar ese esquema de trabajo.

CARLOS

Yo, eso lo veo como un lastre, quitando el sentido negativo de la palabra, que llevas ahí de siempre, es lo que siempre has hecho, entonces cuando empiezas, pues lo típico empiezas repitiendo cosas que ya has visto, repitiendo acontecimientos que ya conoces, porque a falta de otros. El niño que reproduce pues reproduce lo que hace el padre y tú que reproduces, pues reproduces lo que han hecho tus profesores y entonces empiezas un poco así, poco a poco vas cambiando, vas viendo que puedes hacerlo de otras formas. Lo que pasa es que cambiar todo eso y empezar de otra manera, primero da miedo muchas veces porque no sabes como va a salir la cosa, segundo cuesta y tercero depende mucho de los resultados que sigas o que no sigas. Porque yo por ejemplo con un curso este año, empecé con un cuarto de E.S.O., empecé a hacerlo todo con problemas y tal y se perdían, o sea te hacían el problema,

trabajaban entre ellos, la clase era muy participativa, pero luego siempre salían con la sensación de que qué estaban aprendiendo, me decían bueno y qué estamos aprendiendo en el examen que nos vas a preguntar. Entonces, claro, el problema es que te tienes que plantear cambiar no solo la forma de dar clase, sino la forma de evaluar, o sea tienes que cambiar todo y cuesta, cuesta, o sea al final acabas en bueno vamos a representar una parábola hoy, mañana haremos otra cosa. Entonces, repites lo que has visto hasta ahora, intentas cambiarlo, pero ese cambio yo creo que se necesita tiempo para organizarlo y tener muy claro qué quieres hacer, entonces para tener claro qué quieres hacer, tienes que empezar a hacer cosas sueltas y en función de lo que te va saliendo, vas añadiendo, vas quitando.

ENTREVISTADOR/A

Vendría también bien, seguramente conocer o compartir otros modelos de gestionar la clase...

CARLOS

Exactamente, a eso me refería también dentro de que hay aspirantes a esto, o sea pues conocer distintas formas de enseñar matemáticas, es que en este momento tampoco conoces más. Yo conocí un poco en el CAB, si tuve suerte porque lo hice en Nervión y no sé lo que era la parte didáctica de las matemáticas para ser especialista, era todo muy interesante porque era todo muy estructural , pero claro esa fue a la que yo fui dos semanas o tres y....

ENTREVISTADOR/A

¿Cuándo has dicho que fue eso, en el CAB?, O sea a ti t e ayudó el CAB entonces ¿no?

CARLOS

Si, pero me ayudó a conocerlo simplemente, porque fue un período tan corto y no pasaban de ser tres o cuatro actividades completas, tampoco hicimos más entonces al final se te queda en poco y lo que salvo que necesites así de una actividad concreta no te salva todo eso, lo difícil es ver todo el conjunto, saber la programación de... pues veo todo lo que es de álgebra y verlo en conjunto con todas las actividades, no solo de este tipo, ¿sabes lo que te quiero decir?

ENTREVISTADOR/A

Otras de las cuestiones que veíamos era lo del examen, que el examen era como el recurso utilizado para evaluar, aunque alguno lo matizaba con algún otro elemento, pero en general era eso y tampoco se evaluaban otros aspectos, como la propia enseñanza o el propio proceso de aprendizaje o, en fin, o la programación o decir, bueno vamos a ver yo voy a evaluar también cómo lo he hecho yo, es que he sido yo quien he fallado, he partido de una... ¿cómo lo ves tú de esa afirmación, de que realmente es lo que hacéis más o menos y si el curso te está aportando algo de que intuyes, aunque todavía no

hemos estudiado esto, pero si intuyes que se pueden dar más pasos en esta...?”

CARLOS

Si, sí intuyo, yo creo que evidentemente se pueden dar mas pasos, yo creo, o sea a mí de hecho el sistema de evaluación por examen, yo, lo utilizo por una razón, porque tú mas o menos podrías poner la nota de los niños sin hacer examen, o sea yo creo que con eso estaríamos de acuerdo al menos de una mayoría, puede que alguien no lo tengas muy claro, pero en general lo puedes hacer. Entonces ponerles el examen es el recurso para que el niño no proteste, porque o lo tienes demasiado, demasiado estructurado, te puedes basar en cosas muy subjetivas, para ellos pueden ser cosas muy subjetivas. Entonces hasta qué punto tú les dices, o sea le dices a los niños: te pongo a ti un bien, a ti te pongo un suficiente y te dice el niño, bueno en qué te basas, donde está la diferencia. Entonces es una forma para que luego entre ellos no haya problemas, yo es una de las cosas por la que utilizo los exámenes, porque realmente no te cambia tanto, yo un niño que trabaja bastante bien y que es bastante bueno, o sea, porque en el examen me saque un cinco, no le voy a poner un cinco, o sea, no.

ENTREVISTADOR/A

¿Pero ellos sí que se creen que esa calificación que tú les das, esa sí esa es correcta?

CARLOS

Para ellos eso va a misa, sabes, entonces si yo en el examen pongo un notable y no me preguntan por qué, en cambio si no hago el examen, no tienen nota material que ellos la vean, es el problema, es a lo que están acostumbrados.

ENTREVISTADOR/A

Claro porque si tú les definieras, yo voy a calificar esto, voy a calificar esto, voy a calificar lo otro y tanto vale esto y lo otro también podría servir entonces.

CARLOS

También, exactamente, entonces tendrías que llevarlo de una manera mucho más rigurosa y definida.

ENTREVISTADOR/A

Claro, otra cosa que se pretende conseguir con los exámenes, es que estudien ¿no?, pues a lo mejor buscar otro modo de conseguir eso que fuera además más efectivo, porque estudiar solo la víspera solo lo hacemos los malos estudiantes como yo. Claro, pero por ejemplo, recoger periódicamente actividades, o pedir cuadernos.

CARLOS

Si, si, el problema es, o sea, si tú haces algo que se comprometan, si realmente quieres hacer algo para que se comprometan, entonces funciona, y funciona para todo el grupo. Además, yo lo he comprobado este año, en una clase hice un examen hace poco, un mes o por ahí, el problema es el siguiente, el problema es este, estamos en clase, lo entendéis todo, contestáis a las preguntas cuando yo estoy preguntando, hacéis los ejercicios, salen, no tenéis problemas, no tenéis dudas, llegáis al examen y nadie sabe hacerlo, ¿el problema cuál es?, o sea, si de clase lo sabéis hacer, porque además tú lo estás constatando, estás preguntando, estás indagando un poco como van, si se enteran o no y te contestan y luego ya no, el problema es que en casa no trabajan y entonces, les dije que si querían examen de recuperación, que se lo tenían que ganar a pulso y si no, no había recuperación, se pusieron todos a currar como locos, me puse a corregir los exámenes y todos eran siete y ocho y dije cuál es la diferencia de hace un mes, pues que se han puesto como locos a trabajar en casa y porque habéis querido trabajar además, es que los niños de quince años son muy difíciles porque lo que menos piensan es en estudiar, ni en lo que van a hacer con su vida. El examen lo utilizo en muchos sentidos, en el sentido de... no me gusta prefiero no hacerlos. El problema de los trabajos, el problema de los trabajos es que, o pones trabajos diferentes a cada alumno o evidentemente siempre hay gente que se los copian, o sea de cajón, es normal. Entonces, es fiable hasta cierto punto, un niño que nunca hace nada y de repente te viene con el trabajo perfecto, pues dices, espérate. Entonces, una solución es poner trabajos diferentes, pero yo no sé. Si realmente te lo propones, pero es que te supone muchísimo trabajo, si se pueden cambiar las cosas sí, pero sino, no.

ENTREVISTADOR/A

Claro, lo que pasa es que a veces, hombre si hay muchísimo más trabajo, no, lo que pasa es que a veces como rentabilizar un esfuerzo porque luego me va a redundar en una gratificación mayor, si yo consigo trabajando un poco más, hacer las cosas mucho más a gusto y mucho mejor, pues luego a la larga eso va a redundar en beneficio mío, porque además todo eso lo voy a tener ya hecho, porque es que claro, no es lo mismo el año que uno empieza y que empieza a ciegas y dando tumbos.

CARLOS

Por eso digo, que empiezas a ver las cosas y empiezas a verlas con un tiempo por delante, o sea no como de inmediato. O sea que sí, empiezas a ver los cambios, empiezas a ver cuando lo puedes hacer, pero intentas llevarlo todo a la práctica al mismo tiempo es como, no, no puedes.

ENTREVISTADOR/A

Si, pero yo te creo porque haces cosas, sino no me valdría, ¿sabes lo que te quiero decir?

CARLOS

Sí, sí.

ENTREVISTADOR/A

Verás, que cuando uno dice, bueno el año que viene, es como si se dice, el año que viene deajo de fumar.

CARLOS

No, cuando te digo que va a ser el año que viene, o sea, no creo que sea en un año tampoco, eh, se tardará más de un año evidentemente, pero bueno, mientras vaya habiendo cambios.

ENTREVISTADOR/A

Claro, porque si se va haciendo lo que uno va viendo, y lo que uno tiene en la mano y lo que uno ve que puede y lo que uno abarca, pues entonces, digo, eso va bien.

CARLOS

Sí, pero te estás engañando a ti mismo.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a ver, respecto del curso. Aunque te he ido preguntando un poco, pero ha sido como más indirectamente, aquí hay ahora unas cuestiones que son más directas, dice por ejemplo, que qué actividades o situaciones, debates con los compañeros o con nosotros, documentos de lecturas, las experimentaciones que has hecho en clase, todas esas cosas, ¿cuáles te han resultado más útiles?

CARLOS

El tema de funciones me resulta tremendamente útil, ya no sólo por el tema de funciones en sí, sino por porque empiezas a pensar de otra manera y tú ya lo puedes extrapolar también en otros campos.

ENTREVISTADOR/A

Pero intuyo, CARLOS, que es porque lo has visto más que en su conjunto, porque antes has dicho, el álgebra he visto actividades sueltas, pero esto....

CARLOS

Exactamente, las funciones, digamos he organizado la unidad didáctica y la he organizado completa con eso, entonces ahí le ves ya una continuidad, ya le ves..., parto de aquí y llego hasta aquí, o por lo menos lo que pretenda, cuando lo llesves a clase no sé lo que va a pasar, unas veces pienso que va a ser muy bien y otras que no, pero bueno, hasta que no pase. En este sentido, eso y....

ENTREVISTADOR/A

Las pequeñas experimentaciones, ¿esas no?

CARLOS

Sí, las pequeñas me han servido para darme cuenta que puede funcionar bien, entonces haces una experimentación y ves que funciona y bueno pues te anima un poco a hacerla un poco más larga, y cuando hagas la otra más larga, si también te funciona bien, subes a otro escalón.

ENTREVISTADOR/A

Te anima a hacer otra ya más completa también. Hombre nosotros hemos intentado un poco, hacer eso en pequeños pasos que al principio parecía que no se estaban dando ninguno...

CARLOS

Sí, lo que he pasado, o sea lo que te decía yo antes, que al principio era como...

ENTREVISTADOR/A

Pero, claro, es que empezar desde el primer momento con una unidad completa, pues es muchísimo esfuerzo, y aún así todavía tenemos muchos cables sueltos, porque la gestión de la clase no es una cosa que tengamos muy clara, la evaluación no es una cosa que tengamos muy clara, los recursos que se pueden tener tampoco, nos quedan montones de temas que no nos ha dado mucho tiempo a tocar, a pesar de ser el curso, que parece muy largo, pero luego se queda uno, como, que no ha hecho nada más que rozar las cosas, ¿no?. Pero bueno, de todo eso, o sea que buena experimentación, por ejemplo, aunque haya sido a pequeña escala también es útil. Bueno, ¿y qué otras cosas pueden ser, lo del diario por ejemplo?

CARLOS

Lo del diario, es que no, no le acabo yo de pillar el punto. No sé si es que yo lo he enfocado desde un punto de vista muy pragmático y no me va con el curso, pero no... no sé porque, pero no me acaba de aportar a mí... sí la parte práctica, pero saliendo de la parte esa, o sea comentario de la clase y tal, no lo pongo, digamos me los quedo yo, y me los quedo y actúo en consecuencia, o sea siempre he actuado con respecto con lo que me ha pasado antes, entonces no lo anoto pero, no sé, las clases las vas haciendo un poco con el material que tienes de antes, con las tablas que estás ganando, entonces es algo, que ni lo he trabajado, ni acabo de ver lo que me puede dar el diario.

ENTREVISTADOR/A

También depende de la profundidad con que uno lo haga, porque yo lo que vi un poco aquí aquel día, demasiado copiar un poco la programación, no lo sé,

claro, si eso realmente ha aportado o no. Es que cuando se escribe un poco más detalladamente, puedes tener una idea de conjunto ¿no? una idea de cómo has evolucionado de un año para otro, porque tú ahora mismo puedes tener muy claro lo que te ha pasado la semana pasada o el mes pasado, pero lo que te pasó en octubre ya a lo mejor no, y el año que viene respecto de este, y lo que una pequeña experiencia te ha podido suponer o lo que tal, yo creo que es un poco para que de perspectiva, más que para... sobre el día a día, pero, es más como algo de proceso, pero claro para eso habría que anotar que realmente se le pueda seguir un hilo, que yo no acabé de ver que eso estuviera en lo diario, entonces a lo mejor por eso no sirve, pero si uno tomara algún aspecto, ya sea de disciplina, ya sea de gestión de la clase, ya sea de... he hecho con los alumnos tal cosa, los he distribuido de tal manera y me ha funcionado así o fulanito de tal no acaba de encajar de ninguna manera, hoy he intentado tal cosa, pero nada. No sé, algún tipo de objetivo o algo con alguna finalidad y seguir a lo largo de un tiempo, podría ser útil.

CARLOS

Si, si estoy de acuerdo contigo, yo digo que no por como me lo he planteado, evidentemente no puede dar más de lo que hay, o sea lo que hay es, lo que haces, lo que no haces o lo que tienes que hacer y ni más ni menos, entonces estoy basándome un poco en eso, en que lo que ya pasa a nivel subjetivo o de nivel de experiencia tuya propia, me lo quedo yo pero sí, con el riesgo de que se te olvide.

ENTREVISTADOR/A

Por ejemplo, cuando os hemos presentado algunos libros, o recursos, creo que no os hemos presentado todavía prácticamente, ¿eso sí ha sido útil o no?

CARLOS

¿Recursos de qué tipo?

ENTREVISTADOR/A

Pues materiales de distinto tipo que no os lo hemos traído, pues yo que sé, por ejemplo dominó, hay montones de materiales de distinto tipo para trabajar cosas.

CARLOS

Eso es lo que yo he visto por ejemplo, o sea, eso te lo deberían dar a conocer de alguna manera, o sea, porque sí, aquí hemos conocido, a mí me ha servido de máximo útil, los niveles que hemos conocido me han gustado mucho, pero si no vienes a un curso así no los conoces.

ENTREVISTADOR/A

Y luego, que no sean de textos, sino libros como los que os hemos presentado, el de pensar matemáticamente, es muy emotivo, es ¿cómo se puede sentir una

persona ante un problema? Todos los que hemos presentado, todos nos gustan, ¿y qué más cosas no te han parecido útiles a parte de lo que hemos hablado ya de lo del diario? Hicimos el estudio de los libros de textos, no ya conocerlos, sino analizarlos, es que luego lo que hemos hecho fundamentalmente cada día es, ver actividades de distintos temas, primero empezamos con el significado numérico, luego con el álgebra hemos estado varias sesiones, la atención a la diversidad también hemos tocado un poquitín pero no demasiado, ¿cómo gestionar una clase? también un poquitín, pero no demasiado, es que tampoco hemos tenido muchas sesiones.

CARLOS

Hombre, del libro de textos si me gusta también mucho, el tema de... pero es que luego, o sea, de todo, tocamos, pero tocamos muy superficialmente, entonces..., si esta parte me ha gustado más es porque nos hemos metido más de lleno.

ENTREVISTADOR/A

Cuando tú dices superficialmente, porque en álgebra también hemos estado bastante.

CARLOS

Pero de gestión de clase, muy poco, de la diversidad también, mezclarlo un poco, porque al final la diversidad es una gestión de clase, depende básicamente de cómo lleves la clase y puedas o no. Esa parte sí, porque yo creo que nos gustaría, lo digo por mí, a mí me gustaría bastante, vamos, porque te resolvería muchos problemas, son cosas que tampoco las has hecho nunca y que te cuestan hacerla, ya te digo, yo empezado con dos grupo divididos en dos niveles y me cuesta bastante.

ENTREVISTADOR/A

Eso cómo te lo imaginas, como que Pedro y yo hiciéramos alguna propuesta o como un debate entre nosotros, poner en común un poco, eso que dices de la gestión de la clase y todo eso, ¿cómo te imaginas que podríamos trabajar eso, por poner el ejemplo en el que nos hemos parado? Porque es que no hay muchas posibilidades, o por ejemplo yo que sé, Pedro y yo podemos contar cómo lo hacemos, pero no dejamos de ser dos profesores más de un esto, o podemos poner en común esto, o como os hemos dicho, nos gustaría ir a vuestras clases, porque ahí es donde trataríamos la gestión de la clase, ¿no?, es eso lo que queremos realmente, porque es que lo otro es muy teórico, que se puede hacer, cómo gestionar una clase, pues yo creo que tendría que ser un poco casi sobre la marcha, claro, porque cuando proponíamos lo de ir a las clases, lo de la observación de clase, la grabación de clase, es esa la intención.

CARLOS

A mí me gustaría más, por ejemplo cuando te comenté lo del Macarena y eso, si podía ir con vosotros y tal, o sea a mí me gustaría ver distintas gestiones.

ENTREVISTADOR/A

Sí, per verlo tú desde fuera, no que me vean a mí y me digan a mí..

CARLOS

No, no, eso no me gustaría

ENTREVISTADOR/A

Te estoy tomando el pelo.

CARLOS

Pero, si, me gustaría verlo desde fuera primero, por coger ideas, decir, bueno yo he visto esto y veo que funciona y veo que puede funcionar o no, o sea, que tú puedes pensar muchas cosas, pero hacerlo, de pensar a hacerlo hay un abismo, entonces o das el paso y dices venga voy a probar a ver que pasa, sino ya no lo hago más, pero a mí me gustaría verlo un poco. Es que es como todo, todo en la práctica es completamente diferente, entonces hablar de gestión de prácticas aquí no enfocaría.

ENTREVISTADOR/A

Ves que no es fácil ¿verdad?, lo sé. La atención a la diversidad pues también, no es fácil. Nosotros también habíamos delegado un poquito esos temas más generales a las sesiones generales, pero luego, las sesiones generales no son muchas y son a lo mejor luego demasiado generales, entonces luego, os quejáis un poco de que no aterrizan tampoco suficientemente. De estas sesiones generales, ¿qué te ha sido útil?

CARLOS

Pues de las sesiones generales la que más me gustó fue la de, esa que fuimos cuatro profesores, o sea un poco por ver la perspectiva de ellos de todo el proceso, de todo el cambio y ves que realmente el problema está en como tú enfoques el problema, hay un problema, sí pero según como tú lo veas así será el problema de pequeño. Eso me gustó bastante. Y luego también la primera evidentemente.

ENTREVISTADOR/A

Sí esa era más bien de aterrizaje.

CARLOS

Sí, de aterrizaje y de vamos a desahogarnos. La de psicólogo también.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué sugerencias puedes hacernos para mejorar la dinámica del curso?

CARLOS

Yo es que centraría más el curso en la didáctica de una parte de las matemáticas, cojo un tema y a ver como podemos abordar eso de distintas maneras, cada cual un poco, o sea, que en ese sentido si me parece bien lo que hacéis, dar un poco de libertad, que cada cual elija un poco el camino que quiera, o sea siempre intentado que sea un poco diferente a lo que tiene, porque sino no sería muy útil, o sea algo más específico, o sea más específico en el sentido de trabajar mas, un poco lo que hemos hecho, pero más amplio.

ENTREVISTADOR/A

Claro, porque en el fondo estás viendo inútiles algunas de las cosas que estamos haciendo, ¿no?

CARLOS

Sí, lo del diario por ejemplo no le encuentro mucho sentido.

ENTREVISTADOR/A

Pero lo del diario no nos ocupa mucho tiempo, lo del diario es una cosa que tú no la has visto muy útil, cómo una de las propuestas nuestras, pero no que se consuma mucho tiempo aquí, un día un ratito, pero... y luego nuestra lectura del diario, es bastante rápida y además casi es de bienvenida de los que van llegando, es una manera también de empezar.

CARLOS

Hombre yo creo que el curso, para como está enfocado yo lo veo bien, ¿sabes?, es que yo te estoy hablando de otro curso más específico de cómo el que estáis haciendo ahora de materiales y recursos en el aula de matemáticas, o estaba previsto, que yo lo que estoy diciendo es eso, tampoco estoy hablando de lo mismo, o sea que un poco la idea vuestra, pues sí, muy bien, o sea, así un poco como trampolín, como romper ciertos esquemas.

ENTREVISTADOR/A

¿Has comentado algo de todo esto, de las actividades que haces, o de las pequeñas experiencias o del tema de funciones y todo eso con tus compañeros de departamento?

CARLOS

No.

ENTREVISTADOR/A

No, ¿lo llevas en secreto? o sea, que ellos no saben nada, y eso por qué, ¿porque los ves demasiado ajenos, y piensas que se van a oponer?

CARLOS

No, sino que simplemente, la mayoría son bastante mayores y no sé si lo hubiera hecho quizás con más asiduidad, pues sí, pero para dos o tres experiencias que he tenido y las defunciones que todavía no han llegado. Es que tampoco hay comunicación en el departamento, sabes, que hemos tenido en todo el año una reunión, entonces, al final las decisiones las acabas tomando tú, si te equivocas te equivocas, no hay comunicación ninguna. O sea se fijó la programación al principio.

ENTREVISTADOR/A

¿Se fijó o te la dieron o te dijeron esta es.?

CARLOS

No, no, nosotros la hicimos, pero claro, también de la perspectiva de que los que ya llevaban allí un montón de años, pues van a cuarto de E.S.O como muy bajo y Bachillerato o a F.P., entonces claro, pues la programación cuando la llevas a una aula a tercero de E.S.O. pues se estrella totalmente, la que hicimos, o sea hay un grupo que va muy bien, pero porque es genial, un grupo como muy pocos me encontraré yo, ¿no?. Pero luego el resto de los grupos ... ni tiempo, los contenidos se te van de las manos... supuestamente habrá un análisis de la programación, se hizo un análisis, yo lo entregué por escrito, pero...

ENTREVISTADOR/A

O sea, que en realidad no hay ninguna relación con... Y los compañeros no son conscientes de que tú eres nuevo, que estás en prácticas, que puedes necesitar ...

CARLOS

Sí, lo sabes pero... hay una profesora que da un cuarto de E.S.O, yo doy un cuarto de E.S.O opción B y otra que lleva otro cuarto de E.S.O opción B, entonces con ella sí estoy más o menos conectado y sí nos intercambiamos las cosas, pero es la única, con el resto, nada de nada, bueno si yo les pregunto pero si no, nada.

ENTREVISTADOR/A

Y los equipos directivos, el equipo directivo, el director...

CARLOS

Muy bien, muy bien.

ENTREVISTADOR/A

Si, pero en cuanto a acogerte a ti, muy bien, a ver, ¿que quieres decir con eso, cómo lo hizo, en qué lo has notado?.

CARLOS

Pues, es que el director además es profesor de matemáticas, y el problema es que claro el centro es super grande y siempre está liadísimo con estas historias, pero dentro del departamento es el único que si le comento las cosas estas, si le interesan y el tiene materiales así preparados de tableros y dados, de dominó y cosas de esas. Yo le veo que él tiene otra perspectiva diferente.

ENTREVISTADOR/A

Pero el tampoco es capaz de aportar al departamento... ¿es su primer año como director?

CARLOS

Sí, creo que sí, si seguro, y da el grupo de diversificación.

ENTREVISTADOR/A

Pero yo no acabo de entender, ¿en qué notas tú que él si te ha acogido?

CARLOS

Porque sí, porque él, si tienes un problema o algo, o sea, en principio congenié con él y todo el rollo, entonces si he tenido algún problema y se lo he comentado, me ha dado soluciones, no se ha limitado a... como el 90% restante a decir, si es que esto está fatal, es que los niños no se aguantan, si es que no sé qué, no tiene una aptitud completamente distinta ante como está la educación, entonces para mí eso es como una bocanada de aire, una persona mayor, bueno mayor, no sé cuantos años tendrá, yo que sé, simplemente el hecho de que alguien no llegue quejándose y lamentándose y poniendo a parir todo, ya va bien, y si encima le comentas un problema que tienes o que no sabes algo y te dice pues tira por aquí, tira por allá, pues habla, siempre ha estado todo el año animándome. Desde principio de curso, siempre me ha estado insistiendo. El hecho de que alguien se plantee eso...

ENTREVISTADOR/A

¿Y eso se ha reflejado de algún modo también en el centro, o no, o son ideas que él tiene, pero que luego en la organización del centro no influyen para nada?

CARLOS

A ver en que sentido.

ENTREVISTADOR/A

Bueno yo es que pienso, a parte de todo, que por ejemplo, la atención a la diversidad no sólo se puede hacer uno dentro del aula, o sea, lo que tú puedes hacer cuando tú llegas a un curso cuando está ya casi empezado y te dan estos grupos y tal, sí, es tratar de ver qué haces con esos alumnos concretos que tienes ahí, pero un director, tiene muchas más posibilidades que es tratar de organizar tiempos, espacios, agrupaciones, incluso la creación de grupos de alumnos se pueden hacer de modo más flexibles, para que pudiesen tratar estos temas desde el organizativo también, no sólo desde... porque muchas veces vosotros, claro lo que está en vuestras manos sólo podéis resolverlo ahí, pero es que muchas veces esos problemas no lo serían tanto si se pudieran enfocar desde muchos puntos de vista. Y digo, ¿este director en ese sentido aporta algo, tiene esa visión?

CARLOS

No lo sé, no te digo ni que sí, ni que no.

ENTREVISTADOR/A

Intenta verlo, y me lo dices otro día. Me comentas que el director del centro tiene como una visión distinta de la enseñanza, una visión distinta del tratamiento de la diversidad de los alumnos y yo te digo...

ENTREVISTA a JUAN

FECHA - 20/04/01

ENTREVISTADOR/A

Hemos preparado un guión pequeñillo, sobre algunas cosas relacionadas con tus clases y demás y con cuestiones más o menos de tipo general y del curso, entonces tú me contestas como creas oportuno. Hemos separado una serie de apartados y vemos un poco, más o menos si en líneas generales, la impresión que tú tienes de los que estamos haciendo, del curso en general, si se están cubriendo tus expectativas o no.

JUAN

Pues nada, yo, la verdad es que este curso me está gustando bastante, no sé si es por la comodidad de que estoy en Sevilla, la verdad, pero, la verdad es que yo creo que es fundamental, algunos compañeros de aquí del instituto no les habrán dado mucha información sobre los cursos estos, que yo creo que pueden, vamos, los veía con buena pinta y me lo confirman en las distintas sesiones que estamos haciendo, y me parece interesante como por ejemplo el otro día, que empezamos a hablar y no sólo hablando se consiguen cosas buenas, sino lo que estuvimos hablando el otro día.

ENTREVISTADOR/A

Tú, llevas trabajado desde octubre hasta aquí, ¿cuál sería en este momento tu definición sobre profesor ideal?

JUAN

Pues mira, al principio empecé pensando que el profesor ideal era el guay, y a medida que ha ido pasando el tiempo me he dado cuenta, de que el profesor ideal es el serio en el aula, el que exige en el aula, si hablamos de ideal, pues el que exige a cada uno lo que puede dar desí, el que inculca disciplina a los chavales, pero no disciplina de estarse quieto y sentado en la clase, y eso lo digo por mi propia experiencia, que cuando se manda un trabajo se cumplan las fechas y cuando se manden las actividades se haga, sistematizar eso y que los chavales vean que el profesor las pide, las controla, pues creo que es fundamental, bueno y en el sentido amplio, pues que también sea fuera del aula, una persona cercana, a la que se pueda acudir, y si se dice bueno pues te suspendo, por esto, por lo otro, aunque sea rígido, pero que el chaval no se vaya diciendo, ofú pues este tío es un cabrón, hablando en plata, sino que se hace el duro.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú estás más o menos cerca o lejos de eso?

JUAN

Yo estoy cerca de estar más cerca de los alumnos, que de exigente en el aula.

ENTREVISTADOR/A

No, digo cercano o lejano del profesor ideal que tú dices.

JUAN

Yo, lo que me hubiera dado cuenta día tras día, es qué es lo que debería hacer y sé qué es lo que no cumplo, entonces sé que son deficiencias mías, porque bueno, el ser más exigente en la clase, ellos desde luego me veían al principio muy serio.

ENTREVISTADOR/A

Respecto al trabajo de tus alumnos, ¿qué finalidades te planteas tú, es decir qué quieres conseguir?

JUAN

En líneas generales, que sean responsables en el trabajo, que intenten descubrir que en el estudio hay algo bonito, que hay muchas más cosas de las que ellos ya conocen, yo en ese aspecto, a veces les digo que soy un ignorante, porque ahora mismo sé lo muchísimo que no sé, con la idea de que ellos también les pique un poco el gusanillo y quieran conocer algo más, a muchos chavales les preguntas y te dicen, yo para qué quiero esto, si yo, me voy a trabajar cuando termine, pues que sepan que hay algo más. Me gustaría que ellos consiguiesen las cosas necesarias para conocer otras actividades, otro tipo de enseñanza y que abriesen el abanico de posibilidades del mercado laboral, que lo tienen bastante concreto, supongo que estarán muy influidos por el pueblo.

ENTREVISTADOR/A

¿Crees que existe alguna relación entre eso que tú te estás planteando y lo que tú, tu formación universitaria, crees que la química puede aportar lugares de conocimiento a la ciencia en la Secundaria?

JUAN

Hombre, como entiendo la pregunta, si saliendo de la universidad estoy preparado para conseguir ese profesor ideal, no, pues la verdad es que no, no hay una asignatura didáctica en la facultad que te encamine a explicar a otros conceptos de la física y química. Yo desde el día en que salí, no hago más que repetirme eso, yo no sé transmitir en muchas ocasiones lo que quisiera, y como imagino que me pasaba a mí, a veces en el instituto, que yo me hacía un acto de fe, pues casi pasa lo mismo, entonces en ese sentido, muchos de los Licenciados que salimos, yo creo que no sabemos comunicarnos a los chavales, en mi caso desde luego me queda mucho camino que recorrer.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué crees tú entonces, que tiene que saber y saber hacer un profesor de ciencias de Secundaria?

JUAN

Pues en primer lugar eliminar la hartura que traemos de la Licenciatura, soy profesor, tengo un temario y quiero darlo, y me agobio porque pasa el tiempo y no llego a cubrir estos temas que quería dar, creo que deberíamos de tener más capacidad, para extraer lo más importante, conseguir presentarlo de forma mucho más atractiva, que no es ponerte hablar en las clases, y que esas poquitas cosas las conozcan muy bien. Yo pienso que hay cosas que se

pueden eliminar sin ningún problema, el problema mío es que no sé cuáles son esas cosas, que los chavales sin conocerlas, pueden sacar como mejor, como decirte, una mejor idea, una idea global de lo que es una asignatura, más práctico.

ENTREVISTADOR/A

Cuando empezamos el curso, en las primeras sesiones del curso, había preocupaciones más o menos generalizadas por aspectos relacionados con la disciplina, la diversidad, la motivación, etc. ¿Tú ahora mismo como estás respecto a ese tipo de situación?

JUAN

Pues, en cuanto a la disciplina, bien, personalmente no he notado, además ha habido algunos conflictos aquí en el centro y demás, yo nada más que hago pensar, que compañeros míos me hablan de otros centros y esto es gloria bendita, por lo que me cuentan, y la verdad es que en ese sentido, bien, las clases no suelen ser conflictivas, los chavales charlan mucho, pero vamos que eso creo que es lo normal. Si encuentro problemas en la diversidad, en cómo tratar a los diferentes chavales, porque sé que hay gente que no les interesa el tema, otros sí, otros no hacen nada, y otros chavales no traen ni el libro ni el cuaderno, eso pasa en más de una ocasión, y entonces pues eso es un problema, el cómo tratar a los chavales, más que nada, porque estás con ellos seis horas al día, entiendes, entonces algo habrá que hacer, tendrán que estar entretenidos.

ENTREVISTADOR/A

Tú has observado si ha habido un cambio, en lo que como tú percibías ese tipo de problemas al principio y cómo lo percibes ahora, y si ha habido algún cambio, si el curso te ha aportado algo en ese cambio...

JUAN

Sí, bueno, vamos a ver. Al principio, yo cuando estaba estudiando las oposiciones, me resultaba muy interesante esto de la Universidad, eso está tela de bien, ahora que estoy ejerciéndolo, eso no es nada sencillo, eso lo que tiene es mucho trabajo y a lo mejor yo no estoy dispuesto a hacerlo así, ¿no?, con total sinceridad, entre que uno no lo sabe llevar, y además que lo que requiere es mucha dedicación, realmente es una cosa real. Cómo atajarlo, pues la verdad es que yo sigo estando un poco en Babia, acerca de cómo organizarlo, o sea, que sé que existe, que es un tema fundamental. Requiere más dedicación por mi parte.

ENTREVISTADOR/A

Cuando nosotros os pasamos los cuestionarios esos del principio, hay una serie de cosas que más o menos son comunes y que nosotros hemos sacado un poco de ideas. Yo te voy a decir una serie de afirmaciones, de frases y tal y entonces, pues ¿en qué medidas te identificas con lo que dice esa afirmación o si la podías explicar mejor? ¿O si tú desde que empezó el curso hasta ahora, ha existido alguna modificación que ocupar?. Por ejemplo, en la asignatura obligatoria todos utilizan el libro de texto, algunos con ayudas complementarias para decidir los contenidos que se van a enseñar, y en cambio en las optativas muy pocos utilizan el libro de textos y en las afines existe diversidad de

situación, es decir, la mayoría de vosotros, utilizan el libro de textos, con algún material complementario, para decidir qué es lo que se va a dar en clase, en las asignaturas obligatorias, y la gente que tiene optativas o afines, ya funciona de otra manera, o sin libro o con material diverso.

JUAN

Estoy totalmente de acuerdo, si, además ese creo que es uno de mis fallos, el sincronizarme en el libro, y además teniendo asignaturas optativas que es la de refuerzo de matemáticas, me pasa totalmente eso, no utilizo libro, porque básicamente lo que hago es las matemáticas que se está haciendo y ayudarlos a luchar, pero no es cierto, vamos.

ENTREVISTADOR/A

Otra cosa que se ha visto es que la secuencia de trabajo, la tarea que se considera más adecuada par enseñar en clase, seguro que vosotros lo habéis estado poniendo en vuestras respuestas y eso, explicar, proponer actividades a los alumnos, aclarar dudas y corregir las actividades. Entonces la secuencia de trabajo que parece que se considera más adecuada es, escuchar las explicaciones, o sea, para poder aprender, escuchar las explicaciones y realizar ejercicios de otras actividades.

JUAN

Eso, parece que es lo más clásico, estoy de acuerdo en el sentido de que yo también sigo ese método, pero quizás como todos los métodos no necesita pérdida, ya hablo por hablar, a lo mejor alguien tiene el primer punto es explicar, sino al lo mejor presentarlo de otra forma, para que ellos descubran, pero eso es lo que... intuyo que es muy difícil, pero yo creo que no tiene que ser ese método el que se utilice, yo lo utilizo, pero creo que debe haber otros mejores.

ENTREVISTADOR/A

Todos utilizáis el examen, como instrumento de evaluación, pero también otra gran mayoría utiliza otros recursos para matizar, madurar la nota del examen, los cuadernos, muy pocos de nosotros valoramos otros aspectos que no sea a los alumnos.

JUAN

Pues en ese sentido, cierto es que evalúo los controles, las actividades de clase, los trabajos, etc, pero también y como comenté varias veces en el curso, yo ya he cambiado varias veces de formas de trabajo, porque yo veo que a lo mejor no consigo lo que quiero conseguir, y a lo mejor la forma como la estoy pidiendo es esa, esa forma de pedir los trabajos, esa forma de presentar los controles, pues no es la correcta, entonces, en lugar de pedir los trabajos, o las actividades que me las traigan en folios aparte y me las llevo, pues las corrijo en clase, por ejemplo lo que estoy haciendo ahora, cuando se evalúa, no solo se tiene que evaluar lo que está haciendo el alumno en clase, porque ciertamente me tengo que evaluar yo, yo creo que estoy haciendo esto... la forma que haga siempre es la mejor? y en ese sentido si que hay que buscar otra forma de evaluar, en otro sentido de la evaluación, si hablamos del centro, hablamos de la... en los claustro de los profesores, bueno es que también hay muchos profesores que evaluar, la explicación, el cómo actúa la gente de acuerdo con lo que se decide, todos debemos de adaptarnos, algunos lo hacen otros no, eso también creo que es evaluable, porque sino actuamos de acuerdo

con un criterio general, como ya comentabas tú, pues los chavales se meten por aquí, se meten por allí.

ENTREVISTADOR/A

Hablando de otro aspecto más relacionado con la marcha del curso nuestro, ¿qué actividades o situaciones, experiencia, documento de lectura de la que hasta ahora hemos hecho te han resultado más útiles?

JUAN

Pues mira, en primer lugar conocer a la gente, los compañeros de curso, al principio no sobe uno, etiqueta ¿no?, a uno y a otro, yo estoy muy satisfecho con los compañeros porque hay gente que también tiene mucha, que dan vueltas a la cabeza, que tienen muy buena aptitud y de los que puedo aprender también bastante, eso de entrada. Luego, las reuniones generales a las que he podido asistir, pues me han parecido bastante interesante, tanto las que hemos tenido allí en la sala de proyecciones, como las que hemos dado en el Isbilía, pues me resultan muy interesantes y luego también las particulares nuestras pues también, sobre todo lo que es cambiar experiencias, que lo que te pasa a ti no solo es a ti, sino que es común y bueno, ese trabajo que se hace te beneficia.

ENTREVISTADOR/A

¿Y cuáles de las cosas que estamos haciendo consideras que son más inútiles?

JUAN

¿Más inútiles?, tomar café, no, porque eso es esencial. Ja! No, creo que a lo mejor charlamos mucho y a lo mejor tendríamos que centrarnos más al trabajo e implicarnos, reconozco que es mucho más tranquilo y relajado las charlas, de las cuales se sacan muchas cosas. Pero que en cualquier caso no lo evalúo negativamente.

ENTREVISTADOR/A

¿Qué sugerencia harías tú para mejorar la dinámica de este que estamos o si hay futuras en ediciones y se sigue trabajando, que sugerencia podrías hacer tú para mejorar la dinámica en un trabajo que se hace?

JUAN

La verdad es que eso es difícil de decir, simplemente, porque no veo la cuna muy gorda como para decirte, pues mira creo no deberíamos de hacer tal o cual cosa, por ejemplo a mí la sesión de informática que tuvimos pues me resultó muy interesante, y sé a lo mejor algo más sobre ese tema, para utilizarlo en el tema de recurso, que quizá sea interesante de tratar.

ENTREVISTADOR/A

¿Has comentado con alguna gente de aquí del centro, de lo que estás haciendo en el curso, y que opina la gente al respecto?

JUAN

Pues sí que lo he comentado vamos, yo he dicho antes cuando me enteré del curso se lo comentaba a otro compañero, oye no os ha llegado el curso este,

no, no, yo también creía que este curso te lo exigían en la convocatoria y independientemente de eso, como vi que era esto pues me apunté, yo a ellos les cuento que me va bien, siento que le quedan a algunos ganas de haberse acercado, ven que se hacen cosas interesantes.

ENTREVISTADOR/A

Vamos a hacer un repaso de alguna cuestiones así, más o menos de tipo general, por ejemplo, ¿cuándo tú llegaste aquí, que información recibiste por parte del directivo?

JUAN

Claro es que esa situación es muy peculiar, como te he comentado, porque el instituto es nuevo, la directiva es nueva, es decir que ellos no tienen experiencia como equipo directivo de un centro de Secundaria, con lo cual, su actitud verdaderamente me agradó desde el primer momento, porque se veía gente que necesitaba ayuda, gente que se veía implicada, y la verdad que la información, teniendo en cuenta sus limitaciones, estupenda, bastante positiva, no tengo ninguna queja.

ENTREVISTADOR/A

De todas formas a parte de esta situación tuya en general, ¿qué considerarías tú de cómo carácter general que habría que dar por parte del grupo directivo a una persona que llega nueva a un centro?

JUAN

Es que te iba a decir, quitarle el contexto del centro, que eso sí también nos lo comentaban, por ejemplo tenemos alumnos que se han ido de temporelo con los padres y han faltado una temporada, eso no es información particular sobre algunos alumnos ¿no?, esos que son conflictivos, los que tienen problemas, a los que hay que tener presente ese problema a la hora de evaluarlos, porque se les echa una mano o lo que sea. Pues eso que le expliquen bien la orientación del centro, que toquen un poco las pieles sensibles del profesorado, en el sentido de que a alguna gente les puede resultar esto bastante molesto ¿no?, porque siempre está la directiva y los profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo cual eso me ha parecido estupendo desde el principio, en el sentido de que en la educación, se inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la experiencia aquí ha sido muy buena, porque ellos son maestros y aunque algunos profesores les jodan y hablen de esas cosas, pero ellos tienen una perspectiva distinta a la que tenemos nosotros, entonces yo estoy más implicado en la educación, pues hombre si esa directiva tiene un concepto de la educación amplio, flexible y demás, pues creo conveniente que se le comunique a los demás.

ENTREVISTADOR/A

Ahora estás casi llegando al tema de la fase de prácticas, ¿qué le ves de positivo a la fase de prácticas?

JUAN

Bueno, la fase de prácticas, estoy contento porque la tutora que me ha tocado ha sido una persona bastante, es flexible, ha aclarado bastante que las cosas de prácticas pues no es todo lo buena que debiera, ciertamente, he hecho

realizar un trabajo y de presentarlo no es tan..., verás, que muchas de las cosas que se plantean en el trabajo son cosas que tú has estudiado en la evaluación, en las oposiciones, y que no son a lo mejor tan útiles, como que el profesor te vieran a lo mejor, lo que hizo ella ¿no?, que tenía que vernos en clase, pues quizás yo creo que hubiera sido mucho más atractivo, que llevara un seguimiento, más asistencia a clase, para corregirte las cosas, para darte sugerencias y quizás después pues unas líneas en las memorias, quitando un poco de hierro al asunto.

ENTREVISTADOR/A

¿Tú crees que la fase de prácticas te ha ayudado en lo que es tu formación?

JUAN

Pues la verdad es que no, con sinceridad no, porque, como te he dicho antes, el hecho de elaborar un trabajo, quizás bueno en el modo de enfocar el trabajo y tu irte dando cuenta de cómo estás actuando para corregir tus errores, en ese sentido sí, si no tienes examen de prácticas te puedes dejar llevar, ¿no?, lo que pasa es que influye mucho lo de la actitud del profesor, el que se sienta un poco preocupado, en ese sentido el hecho de parar, para elaborar el trabajo y reflexionar, sí.

ENTREVISTADOR/A

¿Alguna sugerencia más para modificar esa fase, de forma que tuviera más utilidad o más sentido?

JUAN

Pues quizás, a lo mejor la alargaría, en el sentido que dije antes, para que la observación fuese más larga, para que realmente en un año, mi experiencia es muy positiva aquí, a lo mejor el año que viene estoy en otro centro, me encuentro con problemas de disciplina, de compañerismo y tal, y eso me hace distorsionar, o sea que lo que he aprendido aquí, a lo mejor no me sirve allí, y quizás a lo mejor esto se extiende, pues fuese también me angustio, bueno en el sentido de que a lo mejor el año que viene me doy cuenta de que no quiero ser profesor o me agobio por lo que sea y me queme, entonces el seguimiento ese de la fase de prácticas, más largo, pues creo que sería más útil en ese sentido.

ENTREVISTADOR/A

¿Alguna cosa más que quieras añadir?

JUAN

Desde que me enteré que salieron más plazas vacantes aquí, me dio un poco de ilusión pensar entrar el año que viene, por lo que te he dicho antes, aquí he tenido una magnífica experiencia de entrada, con los compañeros he estado estupendo, con la directiva también, el ambiente bien, los chavales se ven muy sanotes, no sé que me encontraré el año que viene, y eso durante algunos días me tuvo un poco turbado, ahora lo tengo un poco aparcado, hasta haber que pasa. Se acabó, ¿No?

Anexo III

SESIÓN GENERAL.

TEMA: LA PROFESIÓN DE PROFESOR/A. MESA REDONDA.

INTERVIENEN 4 PROFESORES/AS DE LAS CUATRO ÁREAS CON EXPERIENCIA Y CON UN PERFIL DETERMINADO (HONESTOS/AS, TRABAJADORES/AS, NO “QUEMADOS/AS”, NI PRO LOGSE NI ANTI LOGSE, ETC.)

FECHA. 10-01-2001

SE RECOGEN LAS INTERVENCIONES DE LOS PROFESORES/AS NOVELES EN EL DEBATE POSTERIOR A ESTA MESA REDONDA

PÚBLICO

- Espero que nadie me obligue después a verme, la verdad es que nunca pasa, porque a mis alumnos siempre contestan algo, aunque sea una burrada, lo que no les gusta es que yo hable, entonces mis clases son bastante participativas, suelen basarse en bueno, a ver chicos, que opináis de esto, entonces todo el mundo da su opinión, todo el mundo habla, aunque sea un disparate, aunque digan el mayor taco del mundo, yo soy de lengua, tengo que avisar, entonces claro la cuestión de tacos, esas cuestiones les interesa mucho a ellos, y siempre les dejo utilizar el registro lingüístico que ellos usan en su vida normal, no les obligo a utilizar otro, les encanta el asunto de hablar y que bueno, pues son muy participativos y nunca se niegan. Tengo que decir que de acuerdo con las opiniones que se ha puesto aquí, yo soy muy optimista con respecto a mi profesión, a mí me gusta mucho, creo que ellos notan que a mí me gusta y también disfrutan en las clases, así que no tengo ningún problema.

- Yo, es por colaborar un poquito, quería destacar dos asuntos que se han mencionado; En primer lugar, me gusta mucho saber que hay gente que tiene vocación de enseñante y educador, yo soy una persona también que se ha metido en esta profesión porque realmente creo que siento una fuerte vocación de educadora, casi la asignatura que tengo que enseñar me parece algo secundario, por suerte la lengua y literatura me parece una asignatura de un valor formativo extraordinario, pero a mí lo que más me apasiona es la labor de educar a gente, de ser consciente de que trabajas con personas, interactuar y verlos crecer como personas, me parece que la asistencia a un centro de enseñanza secundaria pues sirve básicamente para crecer como persona en todos los ámbitos posibles, y me gustaría poder recibir una formación que me permita mejorar cada vez más en ese aspecto como educadora. Y la otra, era, también señalar que todas en general habéis mencionado que ha habido, habéis percibido unos cambios muy fuertes en el alumnado, en estos últimos años, y me parece que también algunos de vosotros habéis indicado que no son cambios que son producidos en los sistemas educativos, sino que es la sociedad la que ha recibido esos cambios tan fuertes, y eso se nota, claro, en los muchachos, y me gustaría profundizar en eso, porque los profesores tendemos a enseguida echar sobre los hombros a los alumnos que tienen muy poco nivel, que no estudian, que no tienen hábito de trabajar, que no quieren y quizás deberíamos plantearnos como es nuestra sociedad y cómo está influyendo hoy día, pues cómo se tratan los valores en la sociedad, qué valores hay, las estructuras familiares, padres que trabajan y no tienen tiempo de educar a sus hijos. Gracias.

PÚBLICO

Yo, es una visión que tengo, ¿se eliminarían algunos de los problemas que vemos en el aula, si no se obligara dos años más, con respecto al sistema anterior, que los alumnos aguantasen en las aulas dos años más, qué opináis?.

PÚBLICO

Quería preguntar, si más o menos parecen una de las vías posibles que todo el mundo habla es la de, establecer en el segundo ciclo de la E.S.O. lo que estabais hablando ahora, distintos niveles a distintos currículum a distintos niveles del alumno, y quería saber si vosotros que lleváis más tiempo trabajando en esto, si veías otra salida que sea diferente a esto. Bueno, estuve hablando con un compañero hablando de eso de establecer distintos niveles, ellos decían que era un poco volver a lo de antes, entonces por una parte si, pero por otra... no se me gustaría que opinarais un poco en esto.

PÚBLICO

Yo me refería a distintos itinerarios en el sentido de buscar un poco a la persona que realmente quiera estudiar una carrera, en función de los estudios que quiera realizar y otra persona que quiera dedicarse a otro plano profesional diferente, entonces necesitará otro currículum.

PUBLICICO

Yo quería comentar un par de cosas, a cerca de lo que contaba el compañero de la reforma de la L.O.G.S.E, no me voy a poner a hablar de ella porque tampoco estoy muy metida en ella, una cosa que veo muy mal, en lo que creo que debería haber un ajuste, son los criterios de promoción, a mí lo que me parece muy mal es que te encuentres con alumnos de 15, 16 años que no saben leer, son niños que en la primaria se les ha pasado la mano y a mí me parece una cosa horrible, yo creo que estamos creando alumnos vagos, y lo que ellos deben saber es que tienen que estudiar día a día y paso a paso por que si se van dejando, luego se van a ver que cuando lleguen a un nivel más alto, no tendrán ni idea de lo que les venga. Porque también si el niño no lo hace, es porque tampoco se le ha obligado a hacerlo. Y otra cosa que también quería comentar

PÚBLICO

Una frase que se dice, la escuela cambia la sociedad pero no la sociedad cambia a la escuela, porque si estamos creando ciudadanos vagos, porque incluso yo he tenido alumnos que no han sabido sumar, y he dicho, yo como le voy a aprobar el examen si no sabe sumar, luego llega al curso superior y lo vuelve a necesitar y ya no hay remedio, ya si que e hace vago. Yo soy partidaria de pensar que la sociedad cambia por la escuela, según como tú eduques a los ciudadanos, seguramente serán futuros abogados, médicos, y por qué era tan malo el aprender teoremas complicados, cuando eso lo que hace es activarte la mente, hay que aprender desde pequeño que hay que forzarse y si tú tienes que aprender esto aunque no te guste, ya le sacarás el fruto más adelante.

PUBLICICO

El problema más grave que me he encontrado, ha sido el de la diversidad y que el hecho de que se promocionen los alumnos sistemáticamente es una forma de generar diversidad, a parte de la diversidad que se pueda encontrar entre los intereses y las expectativas de los alumnos, el hecho de no permitir que tengan un año más para alcanzar los objetivos, pues lo que va es a dificultar mucho más la tarea, al dejar pasar a alumnos que no han superado lo que se ha estipulado, el echo de comprender la lectura, para mí ese es el problema más grave del sistema, y lo que no entiendo es por qué no se puede cambiar, supongo que habrá muchísimos motivos políticos...

PÚBLICO

Lo importante es en el año donde se le dé la oportunidad de repetir, por qué la ley tiene que estipular cuando el alumno va a repetir, si a lo mejor ese alumno va a perder el mismo tiempo, pero en el momento en el que a él le convenga, a lo mejor a ese alumno le conviene repetir en ese momento en primero de ESO y no en tercero o cuando la ley lo diga.

PUBLICO

Yo, solo quería decir una cosa, y es que cuando se habla de que la sociedad ha cambiado en tres años, me parece mentira, yo acabé COU en el 94, y aquí mucha gente también, cuando estaba ya la L.O.G.S.E, de echo mi hermana mayor estaba en ella, después se cambió en BUP y ya pudo estudiar. Yo tengo amigas que estudiaron conmigo que tienen hermanas en primero de bachillerato, siendo la misma familia, su hermana no sabe nada, y aquellas amigas mías sabían mucho y terminaron la carrera. Eso de que ha cambiado mucho la sociedad, no sé, yo cuando estaba en tercero de BUP estaba Goku, estaba la Game boy, claro cuando ustedes no, pero cuando nosotros sí, y estaba la tele, cuando yo veía todos los canales, con lo cual eso de que todo te lo dan hecho, a mí cuando yo estaba en tercero de BUP también me lo daban todo hecho, que pasaba que la gente mala se iba antes, y que estudiar suponía esfuerzo, y que eso estaba muy valorado, ahora nada, ahora tengo mogollón de alumnos que me dicen yo no estudio más porque no voy a repetir. Casi todo el tiempo que está de acuerdo con la L.O.G.S.E, que son muy poca gente, pero normalmente yo la culpa se la echo no al sistema sino al presupuesto y a la sociedad. Yo lo que no entiendo, es que los alumnos estén tan mal educados, sea por la sociedad o por lo que sea, pero que me venga a mí un niño que va a cumplir 18 años diciéndome que me va a partir la cara, me lo tengo que tragar diariamente en la clase. Yo haría muchas más cosas de las que hago también con un presupuesto en condiciones.

PUBLICO

Si le hubieran dado la opción de la promoción espontánea, por supuesto que habrían abandonado los libros. Toda esa gente que repetía en primero de BUP[^], se desanimaba y se iba, y como en segundo de BUP había trigonometría, con gente que pasa y pasa, con gente que no sabía ni leer, algo había que saber por lo menos lo que era España.

PÚBLICO

La L.O.G.S.E, yo creo que no se aplica, en mi instituto no la veo, la veo a quien la aplica, y creo que también hay mucho desconocimiento de la L.O.G.S.E. y luego una polarización exagerada que nos impide verla con un poquito de objetividad, que si tú dices no criticas a la L.O.G.S.E. y la pones verde y que mierda de sistema en promoción, entonces es que eres un idealista, estás con la L.O.G.S.E y no sabes lo que haces, como acaba de pasar. No, es que ustedes estáis todos con la L.O.G.S.E, ¿por qué?, porque no la habéis puesto verde, la habéis criticado y sin embargo no todos estáis y seguramente si seguimos indagando sois unos idealistas. Que está muy polarizado, está la gente que dice que la L.O.G.S.E. es una porquería y la gente..., que solo puedes estar en dos bandos, me explico, que no hay una misión, que la gente o está en contra o está desesperada, está hecha polvo. No es justo que yo a este se lo ponga más difícil que a otro, eso no es justo, pero yo tengo que enseñar no impartir justicia, eso por lo pronto. Y lo que más preocupa los sistemas de promoción, es que este niño no sabe cómo a pasado a tercero, cómo no le han enseñado en segundo, la única solución es que este niño repita, igual que la única solución para las faltas de ortografía es quitar puntos por las faltas de ortografía, falta cambiar el chip, yo no lo veo. Para mí la L.O.G.S.E ha reformado lo mínimo que se podía cambiar y cambiarla la tenemos que cambiar, o sea, que no es tan revolucionaria la L.O.G.S.E ni hace cosas tan idealistas yo creo que es lo mínimo, verás es lo lógico sinceramente, que no es ninguna revolución ni estamos haciendo aquí ninguna barbaridad. Y es que a mí hay un montón de cosas de la L.O.G.S.E que no veo bien, pero creo que la valuamos desde un punto de vista... cuál es el alumno bueno, una alumna creativa, que estudia, que está calladita, que atiende. Yo lo que he visto es eso. Una cosita más, y nos aferramos, yo creo que el profesorado, lo peor la L.O.G.S.E. Una clase de Bachillerato para mí, no me gratifica, además maduras bastante, los niños están allí tragando, son niños que se dedican a tragar conocimientos, que llegan a la clase para coger apuntes y aprobar un examen, o sea, de verdad yo no veo la ESO tan catastrófica a lo mejor es que tengo suerte de que mis niños no

son tan malos, pero que nos aferramos al Bachillerato como si fuese... como el tipo de enseñanza que hemos vivido, la que conocemos y la reproducimos, yo la sigo viendo igual prácticamente, para poder evaluar la L.O.G.S.E, me gustaría verla, está el desconocimiento y la polarización, esa pelea terrible, tú eres profesor clásico y tú un loco que viene aquí a hacer tonterías, yo no soy un animador sociocultural y le dije yo tampoco, no sé yo lo veo demasiado polarizado.

PÚBLICO

Yo quería transmitir la experiencia como profesora que yo tengo, ha sido la de este trimestre que acaba de terminar, a la aplicación de la L.O.G.S.E en los institutos yo creo que ha sido super ilustrativa y yo por lo poco que veo, veo que se ha aplicado de la L.O.G.S.E los aspectos más pintorescos o más extravagantes como es esto de la promoción, eso se ha aprendido muy bien, venga los chavales tienen derecho a promocionar, pero bueno, por ejemplo, la coordinación de los equipos educativos, los profesores que le dan clase a un curso, eso se hace o no se hace, a mí me ha pasado en esta evaluación que soy tutora por desgracia de un tercero A, son muy cortitos, rebeldes... bueno os quiero contar que yo me he tenido que tragar una sesión de evaluación de mi curso, que ha consistido en que el resto de los profesores, se han dedicado a contarme lo malísimo y petardo que es mi curso, no aprenden nada, y al final me he encontrado, bueno, XXXX tu curso es malísimo, y ahora qué vamos a hacer, nada, quedamos para otro día, porque gracias a Dios el orientador me apoyó, esta evaluación tenemos que terminarla esto no se puede quedar así, y la primera intervención que hubo en esa segunda sesión extra, yo quiero que quede aquí claro ante todo, que esto es una pérdida de tiempo, porque estos alumnos no quieren estudiar y mi trabajo obtiene unas limitaciones y no sé qué, comprendes. La reforma dónde está, estos chavales tienen unos problemas, es un curso en el que hay tres extranjeros que no saben español, dos hiperactivos, tres que quieren estudiar una carrera, o sea, un curso en el que hay una diversidad enorme y me entero que nadie ha hecho nada por atender esa diversidad, y ahora tienen el descaro de decirme que mi curso es malísimo y esto es una pérdida de tiempo, bueno señores qué vamos a hacer. Yo de verdad he sacado una sensación de que estos chavales vienen fracasando como me ha dicho la madre de uno. El hiperactivo que además es disléxico y que además está en tratamiento psicológico y encima se quejan los profesores de que se distrae en clase, es que se distrae, arma follón, pero Señor qué quiere que haga sino se entera de nada de lo que le estamos diciendo, demasiado que está allí y no ha matado a nadie, sinceramente es que yo me acuerdo de este chiquillo todas las noches, antes de irme a dormir me acuerdo de él y me dan ganas de llorar, la madre me dijo, es la primera vez que mi chiquillo dice que está contento de ir al colegio, porque desde que tiene 7 años están machacándomelo. Tengo la sensación de que a muchos de estos alumnos se los ha abandonado a su suerte, nadie espera nada de ellos y nadie espera hacer nada con ellos, sino simplemente evaluarles y decir que son malísimos y ya está. En segundo lugar, decir que respecto al desarrollo de las capacidades de los alumnos, por ejemplo lo de la lectura comprensiva, me ha sorprendido ver que incluso en los cursos buenos a los que yo les doy clase, uno de ellos es el mejor del instituto, bueno pues en qué asignatura han fracasado estrepitosamente, pues es en lengua española y en ciencias sociales y yo me pregunto y digo caray, vosotros por ejemplo hacéis ejercicios de lectura comprensiva con estos alumnos, pues no, porque no se enteran, como no saben y entonces como fracasan, me he enterado que el profesor de matemáticas, de ciencias... lo que hacen es hacerle exámenes de tipo test. Y decirles, de esto tenéis que subrayar esto y aprenderos esta palabra, los chavales no practican nada, y nos vemos el de sociales y yo que por desgracia tenemos que ver textos, pues somos los únicos que estamos ahí practicando ese tipo de habilidad o competencia con los chavales, y me dio por decir, esto habrá que coordinarlo y hacerlo entre todos, pues no sé porque en mi instituto además se han hecho estas evaluaciones y después no ha habido una sesión para revisar estas evaluaciones, pues yo me temo que nos vamos a ver todos en la segunda evaluación y voy a tener que volver a escuchar, tercero es malísimo, no han progresado nada han vuelto a suspender. Yo no soy una abanderada de la L.O.G.S.E, además no puedo comparar con lo de antes pero realmente me parece que es injusto decir que la L.O.G.S.E fracasa cuando nadie está dispuesto a ponerla en práctica y sobre todo me duele mucho ver a alumnos abandonados, están abandonados a su suerte de verdad.

- Corroboro un poco lo que acaban de decir aquí, he vivido una situación igual a la que se acaba de decir, han tratado a un tercero de ESO, gente maravillosa que yo solamente he suspendido a dos porque son muy creativos, como delincuentes, solo porque hablan en clase,

sólo porque hablan, los han tratado como basura, yo prefiero que armen la marabunta padre y que se me levanten de clase, pero que entiendan lo que leen y que critiquen las cosas y que se sean creativos, a no que se me queden como muermos mirando lo que digo. Muchos profesores antiguos tienen el prejuicio de que, bueno, ciertos alumnos no quieren estudiar pues la arman, como tú dices, vamos a abandonarlos, entonces, como son unos alumnos que ellos nunca se hubieran encontrado hace años, pues bueno, esos chicos a nosotros no nos importan, estamos aquí para firmarles el pasa y punto y cuando alguien pregunta, bueno vamos a ver, el señor AAAA no atiende en clase porque no puede atender, qué hacemos con él, qué intentamos para que AAAA atienda, es que son las cuatro y nos queda la sesión de evaluación pendiente, esa es la respuesta de los viejos, entonces yo que hago. Yo creo que tengo que tratar a AAAA y hasta ahora medianamente va funcionando, entonces, yo creo que la L.O.G.S.E al igual que muchos dicen del cristianismo, sería maravilloso si lo practicáramos, pero solo se practica la parte legalista, pero no se practica la verdadera parte importante de la L.O.G.S.E, y cuando aquí se dice, que muchos de nosotros cuando nosotros llegamos a clase por primera vez, ponemos en marcha el modelo que hemos aprendido, es decir, nos llega un señor, nos pone una clase magistral y luego se va, yo tengo que decir que he tenido la maravillosa suerte de tener un gran profesor en la escuela primaria, que practicaba con nosotros la L.O.G.S.E, sin haber leído nada de la L.O.G.S.E, porque no existía, era un hombre que nos ponía a hacer debates, que nos ponía a hacer creación, ponía a trabajar hasta a los gamberros, y conseguía que hasta los gamberros le hicieran caso, yo intento seguir los pasos de ese señor, no sé si lo conseguiré alguna vez, pero vamos quiero seguir el modelo de cómo sería un gran profesor, y desde luego no se parece nada a un profesor, bla, bla, bla. Porque lo que está claro es que a estas edades, un niño no puede aguantar sentado todas esas horas que se dan clase, porque el niño lo que necesita es hablar y expresarse, salir a la pizarra, hacer algo creativo, no puedes tenerlo todas las horas ahí sentado, tienes que hacer que trabaje y gracias a Dios mi asignatura lo permite. Y quizás, se salga un poco de lo que estamos hablando, pero yo había pedido la palabra para poner un ejemplo sobre lo que tú habías dicho antes, sobre la relación emocional de los alumnos con los profesores. En la universidad no es tan importante, en la universidad el alumno va a aprender porque le interesa la materia, pero en el instituto los alumnos sino quieren al profesor no aprenden, porque es así, yo cuando pasé el primer día la encuesta, ¿qué, os gusta la lengua y la literatura? La respuesta mayoritaria de los alumnos fue, la profesora del año pasado era estupenda, sí nos gusta y dije, no yo no os he preguntado por la lengua y la literatura, pero ellos no distinguen, la asignatura es el profesor que se la da, entonces como no consigas que te quieran a ti, a tu asignatura no la van a reír, y como a mí me da la gana de que quieran mi asignatura, pues tengo que hacer que me quieran a mí, por lo tanto la única forma de hacer eso es quererlos yo a ellos y es lo que estoy intentando, nada más.

SESIÓN GENERAL.
TEMA: EVALUACIÓN FINAL DEL CURSO
INTERVIENEN PROFESORES/AS DE CADA UNA DE LAS ÁREAS QUE COMPONEN EL CURSO
FECHA. 25-06-2001
SE RECOGEN LAS INTERVENCIONES DE LOS PROFESORES/AS NOVELES

PROFESOR/A 1

En relación a la primera pregunta, ¿qué tipo de profesor me gustaría ser? Hemos tenido un consenso prácticamente en general, todo hemos coincidido en que nos gustaría dejar un poquito al lado la metodología clásica que es transmisiva, mientras que la que nos han enseñado o la que nosotros hemos empezado a utilizar, porque no sabíamos otra, pero no se trata de dejarla a un lado, pero si tratarla menos completándola con otra metodología alternativa que nos han hecho descubrir en este curso.

También estamos bastante de acuerdo en que a partir de este curso, tenemos como idea lo que nos gustaría tratar de detectar, saber detectar más rápidamente decisiones concretas e individuales de los alumnos y saber aplicar metodología o estrategias alternativas para abordar cada uno de estos problemas individuales.

También estamos muy interesados con la idea de ser un profesor que conecte con los alumnos, también fuera de clase, que tenga una relación distendida con ellos y quizás en este sentido conectemos con el último punto, que hemos tocado aquí ¿no?, de mantener el orden en un ambiente relajado. Con ello hemos querido expresar que nos gustaría, bueno supongo que todos tenemos problemas de disciplina de no saber tener una clase más amena o atenta, supongo que eso nos pasa a todos, pero sin tener que llegar a ser un sargento, es decir, saber mantener el orden, pero que los alumnos y el profesor estén en un ambiente medianamente agradable.

Finalmente, también tenemos como una preocupación importante para nuestro futuro profesional, el saber motivar a nuestros alumnos. Durante este curso hemos tocado en los temas específicos, muy reiterativamente el modo de cómo motivar, nos preocupa hacerle interesante los temas, no llegar allí y soltarles el típico rollo y que ellos se lo tengan que tragar durante una hora, sino que se impliquen y les llegue a gustar la asignatura que imparten.

En cuanto al segundo punto, que más bien se refiere a una valoración del curso, bueno, hemos tratado de tocar cada uno de los temas que aquí se nos señalaban de forma individual. El primer punto sobre gestión en el aula, disciplina, trabajo en grupo con los alumnos y tal... Algunos pensábamos que en cuestión del aula no habíamos sacado mucha información para aplicar, pero algunos de los del grupo si han intentado, se han preocupado del trabajo en grupo.

En cuanto a metodología quizás sea el punto en el que nos parece que hemos aprendido más de este curso, todos. Concretamente hemos tocado el tema de la diversidad, a lo mejor es porque es el tema al que hemos dedicado más tiempo, probablemente si hubiéramos tocado otros temas también lo expondríamos aquí. Respecto a los contenidos nos ha parecido muy

interesante el saber donde encontrar fuentes alternativas para preparar nuestras clases, la mayoría de nosotros evidentemente conocemos mucha bibliografía específica de la materia que impartimos, pero no sabemos encontrar bibliografía para cómo explicarles eso a los alumnos. Y también hemos usado mucho el tema de las ideas previas, supongo que en todos los grupos habéis sacado el tema del tópico... bueno nosotros en nuestro grupo dedicamos un tiempo en nuestras sesiones a la preparación de un tópico, es decir, escogemos un tema concreto, en nuestro caso por ejemplo la fotosíntesis, temas así muy concretos en nuestra materia y los hemos tratado, como incluirlo en el currículum, fuentes para prepararlo, estudio de ideas previas, entonces esos estudios de ideas previas, pues nos han servido bastante a la hora de aplicar estos temas concretos en esta clase.

Respecto a la evaluación nos ha parecido muy interesante el conocer otros instrumentos, nos hemos replanteado a hacer evaluaciones de otra manera, a pesar de que no se si lo hemos conseguido, por lo menos ha servido para replantearnos cosas. Quizás no hemos llegado a aplicarlas todas, pero que por lo menos se nos hayan removido las ideas.

Y finalmente el punto tercero, sobre sugerencias para otros cursos, nosotros vamos a citar fundamentalmente dos:

La primera es que nos gustaría que cursos como este que fueran fundamentalmente prácticos. En nuestras sesiones de grupos lo que hemos notado, de hecho cortábamos muchas veces a los coordinadores y les rompíamos un poco el tema de cómo bordar la sesión, porque todos queríamos hablar de nuestros problemas concretos del aula, yo creo que ha sido nuestra preocupación fundamental y por eso nos gustaría que cursos como este tuvieran un enfoque evidentemente práctico, especialmente hemos echado en falta ese enfoque práctico en las sesiones generales.

Y finalmente también me gustaría plantear que quizá un curso de este tipo podría tener una duración ligeramente mayor, pero en el sentido de más que de horas algunos de nuestro grupos decía que se les valorara más las horas no presenciales, porque quizás se había valorado que habíamos trabajado fuera de las reuniones también bastante. Pero más que la duración del curso sería la duración en extensión, más que en el número de horas, es decir que si hubiéramos empezado antes nos hubiera podido servir, para poner en prácticas a mitad de curso las ideas que surgían aquí, porque muchas de las ideas se nos han ocurrido en marzo o abril cuando el curso ya prácticamente estaba ya terminado no.

PROFESOR/A 2

Nosotros hemos hecho el perfil, lo que consideramos el perfil ideal de persona por persona y hemos puesto que nos gustaría que el profesor y la profesora ideal sería educador, hemos coincidido en ese aspecto, un poco decir lo mismo y que incida en la funcionalidad de nuestra asignatura en la parte práctica, que el alumno lo vea como parte de su realidad, que le sirva de

verdad para ver la realidad, el medio que le rodea. También que fomente la participación en el aula, que se trabaje en grupo.

Hemos puesto, primero aspecto metodológico y luego aspectos personales del profesor, los aspectos metodológicos es lo que mas o menos estoy comentado y por último que se coordinen, o sea dentro del departamento que sea capaz de coordinarse con los profesores del departamento y además con todos los profesores del instituto, que sea una persona que se comunique. En aspectos personales, que sea buen comunicador, que esté preocupado por su formación permanente, que sea una persona abierta, nuevas metodología y luego que sepa mediar conflictos en el aula, porque todos los días nos pasan cada vez muchas cosas, tenemos que saber resolver conflictos. Y hemos puesto una frase de Einstein que dice “triste época la nuestra, es mas fácil desintegrar un toma que un prejuicio “ Eso es por el tema de estar abierto, estar formándose continuamente, respecto a la primera pregunta.

Tenemos también la segunda, el aprendizaje en el curso, lo que tenemos en la memoria, y por ejemplo nos llamó la atención hemos puesto en práctica la importancia de la variedad en cuanto a metodología, la importancia de la variedad en el curso, sacar partido de una misma actividad dando pistas para salvar la diversidad en rama. Esto fue idea de Matilde que estuvo con nosotros y nos enseñó que una forma para atender a la diversidad era con un mismo problema para toda la clase, había alumnos a los que les dabas una serie de pistas para llegar al problema, resolvían todos el problema pero de manera distinta.

En cuanto a los contenidos, bueno hemos aprendido a seleccionar y adaptar los contenidos que era más importante, no la cantidad de materia que dábamos, sino con la calidad con la que se da.

En cuanto a la evaluación, lo comentamos fue que la finalidad de la evaluación no es la calificación en sí, es como mejor se hace el proceso, está en saber utilizar los resultados para saber utilizar el proceso.

Y por último en cuanto a la relación con los alumnos y eso que no dependía, el clima del aula no sólo dependía de que los alumnos fuesen buenos o malos, también hemos hablado de eso en el curso y hemos aprendido, que depende de como llegues de cómo te enfrentes tú al aula y así funciona, no sólo depende de la aptitud de los alumnos. Esas son las cosas de las que más hemos aprendido.

Nos ha gustado mucho, el trabajo en área, hemos estado a gusto en el área, también en las sesiones generales, pero que nos ha gustado que estemos trabajando mucho. Eso nos ha gustado especialmente, y luego posibles mejoras, pues como dijo la compañera que piense antes y también que sean de todas las especialidades. Esto no se si alguien lo conoce es una cita de Benjamin que dice “haríamos muchas más cosas si creyéramos que son muchas menos las imposibles”

PROFESOR/A 3

Bueno, ¿qué tipo de profesor nos gustaría ser a los de lengua?. Pues que sea un profesor accesible pero que no sea un muermo, que sea capaz de mantener orden y disciplina en la clase. En lengua en concreto hay que mantener la disciplina todo el año, hay que trabajarlo mucho. Respecto al educador o no eso había opiniones para todos los gustos, quienes creían que la profesión era el ser educador y quienes creían que no que eso no tiene que ver con ellos, que eso es un problema personal, de ética personal y eso lo hace uno si los alumnos le piden ayuda etc, etc. Ha salido a relucir las tutorías, dentro de las tutorías hay quien se lo toma más a pecho y quienes consideran que las tutorías son unos trámites burocráticos y unas cosas que hay que hacer.

Respecto al aprendizaje de este curso, nosotros hemos sido un poco escuetos con respecto a otras especialidades. Nosotros el curso nos ha servido para metodología fundamentalmente, en evaluación parece que lo hemos tratado poco, y el curso se ha quejado de eso, de que para la evaluación no se nos han dejado las pautas muy claras. Hemos hecho muchas cosas útiles, en unos cursos ha salido mejor en otros peor, pero lo hemos hecho. Después en el curso completo parece que lo que más le ha gustado a todo el mundo en lengua es la terapia de grupo que ha supuesto venir una hora por semana y contar las penas. Porque en este grupo se ha llorado mucho, porque que si los niños me hacen tal y que hago yo..., llevo un mes dando oraciones y todavía no saben que es el sujeto. ¡Todo eso! De las tres horas por lo menos tres cuartos de hora era eso. Entonces la terapia esa de... bueno a mí me pasa lo mismo, si tu llevas un mes por evaluación, yo llevo dos, entonces todo el mundo ha salido contento de eso.

Y por último que, qué se puede mejorar para el curso?, pues lo que menos nos ha gustado han sido las sesiones generales, sobre todo la segunda, la de que vinieron los profesores de instituto, pues con esa sesión común, que nosotros no hemos visto nada. Y el resto de las sesiones generales, nos ha gustado mucho pero se considera que los temas han sido demasiado extensos y muy poco tiempo para abarcarlos y que no se ha podido bordar en profundidad, por ejemplo la del estrés, que lo hemos comentado todo el mundo, no nos ha servido para combatir el estrés, cosas así no?. Tampoco es que quisiéramos una solución milagrosa ni nada, pero vamos que las sesiones generales a nosotros no nos ha gustado mucho.

Y después, el trabajo final que había que hacer de todo el grupo, la pega que le hemos puesto al trabajo en sí es que hemos tenido muy poco tiempo para hacerlo, se supone que había que llevarlo a la práctica y no ha dado tiempo, porque ya era la última semana y no había tiempo. Lo que hemos hecho ha sido hacerlo sobre algo que nosotros ya teníamos hecho y llevarlo a la práctica sobre la marcha, pero parece que todo el mundo se ha quejado de eso, que no ha dado tiempo.

PROFESOR/A 4

Nosotros en el primer punto, en ¿qué tipo de profesor te gustaría ser ahora que has tenido una experiencia?. Bueno pues el primer punto que se ha tocado es el de la atención a la diversidad el de saber descender a los distintos niveles que hay en el aula, a la hora de hablar de los distintos niveles que hay en el alumno y todo eso. En el tema de educador o profesor o ambas cosas, nosotros estamos de acuerdo en que deben ser simultáneos, estoy de acuerdo con XXXX, además hay un ejemplo muy gráfico que es, para qué le vas a enseñar tú a un alumno unos determinados problemas, una ecuación cuando a lo mejor lo más mínimo que son normas de convivencia no las sabe, porque no se la han enseñado, entonces está claro que deben ser compatibles. Además yo personalmente pienso que entra dentro de la filosofía de la L.O.G.S.E.

Luego, saber crear un buen clima dentro de la clase, ha sido otro punto que nos ha parecido también importante y la capacidad de motivar a los alumnos trasmitiéndoles contenidos que sean cercanos y útiles, que estén muy cercanos a la realidad del alumno, que no le suene muy extraño.

Luego lo referente a los contenidos cómo nos han influido. Pues... la gestión del aula, principalmente los agrupamientos en el aula, a la hora de hacer ejercicios, puesta en común de ejercicios y todo eso, cómo agrupar a los alumnos, ha sido muy útil a la hora de llevarlo a la práctica. En lo que la metodología, principalmente todos nos hemos puesto de acuerdo que nos ha ofrecido una gran cantidad de materiales muy útiles para la enseñanza, materiales de tipo manipulable. Hubo una sesión muy útil que por cierto yo me la perdí, pero todos salieron alucinados, pero aparte de hecho conectando con los contenidos, nos ha ofrecido una gran cantidad, sobre todo al principio de curso, una gran cantidad de libros que nosotros desconocíamos, que de otra forma nosotros no lo hubiéramos nunca conocido. En la evaluación hemos encontrado muy positivo el análisis de exámenes, nos ha permitido ver que mucho de nosotros ponemos examen, buenos a los que nos ha dado tiempo, o hemos analizado otros que carecían de eso, preguntaban exactamente lo mismo en distintas formas en las cuatro o cinco preguntas, entonces, saber diferenciar los distintos conceptos y cómo que los alumnos puedan desarrollarlo en la misma prueba.

Y luego el último punto pues conjunto vacío, porque no hemos encontrado nada así que... lo que a nivel de relación personal dentro del aula no hemos tratado, apenas hemos tratado nada.

Y como sugerencias para futuros años, pues aquí vuelve a aparecer las técnicas para disciplinas lo hemos echado de menos. Situaciones en el aula, pues, esto fue un comentario que se hizo diciendo, que al inicio de cada sesión podía ser bueno que comentáramos problemas o situaciones que nos hayan ido apareciendo, una especie de terapia de grupo, pero no sé si con ese enfoque o con problemas concretos, no sé, a lo mejor del aprendizaje, par aun determinado concepto, cómo consigo yo que se aprenda este concepto. Otro punto, detección de ideas previas, sobre todo para el inicio del curso, aunque tenemos algunas pruebas, por ahí se ha tratado por encima, se ha tratado ese aspecto. Lo que sí estamos de acuerdo es la elaboración de adaptaciones individuales que podía ser muy interesante en el nivel de matemáticas, porque no tenemos ninguno ni idea de cómo se hace y nos gustaría. Y también al final hemos dicho, hemos comentado la posibilidad de que se nos den pautas para elaborar nosotros test, para entregárselos a los alumnos para que nos evalúen a nosotros, ya que nosotros nos hemos dedicado a evaluarlos durante todo el curso, pues que nos evalúen y... menos trabajo para casa. Parece que todos estamos de acuerdo, que nos hemos visto algunas veces superados por no sé,

quizás es que somos más protestones pero también hemos insistido mucho en que nos ha parecido muy interesante que hemos aprendido mucho en el curso y en general nos ha gustado bastante. Eso es todo.

Intervenciones en el debate posterior

PROFESOR/A

Perdona es que esa identidad que se lee en los diarios, es reflejo de lo que se vive en el aula, que yo creo que ese aspecto no se ha mirado demasiado, no se ha hecho hincapié en ese tema, supongo porque no hay forma de solucionarlo. Me parece que en ese aspecto estáis un poco desconectados, porque claro a ti te enseñan las técnicas, para aplicar, pero es imposible aplicarlo sino tienes un mínimo de orden.

PROFESOR/A

Realmente, el mantener un clima agradable y ordenado no se aprende con la experiencia digo yo.

PROFESOR/A

A mi la aportación me ha hecho recordar una sensación muy desagradable que he tenido durante sobre todo la primera mitad del curso, ¿no?, Y es que una de las cosas grandes que yo he perdido en este curso, ha sido perder el miedo a coger la programación de un curso determinado, los objetivos y yo tener la tranquilidad de que yo puedo sentarme ante eso y prioridad, escoger contenidos y hacer un poco lo que a mi me parezca y poder liberarme del libro de textos que han impuesto en el departamento y acudir a otro sitio, otros materiales, o establecer otras secuencias de enseñanza y aprendizaje que a mi se me ocurran y en general cuando uno las pone en prácticas, pues ve que más o menos salen bien y la clase va funcionando así mucho mejor que a principio de curso. Bueno, esto lo digo por destacar lo que me ha servido a mí del curso y también por señalar algo que me parece que se ha dado, ha habido una descoordinación tremenda entre lo que hemos visto aquí y lo que ha supuesto para mí el tiempo de funcionario en prácticas. No sé, a mí lo de las prácticas me ha parecido particularmente desastroso y que no me ha ayudado a lo más mínimo a superar esta fase de..

Anexo IV

RELACIÓN DE MATERIALES ENTREGADOS/RECOGIDOS EN LA SESIÓN

1) Cuestionario sobre expectativas. Una vez cumplimentado por los participantes es entregado a la coordinación del curso

2) Carpeta con la siguiente documentación: Fotocopias de las transparencias de la presentación del curso. Cuestionario sobre conocimiento del contexto educativo. Calendario.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DEL AULA

La sesión tiene lugar en el aula 2 del CEP de Sevilla. Es un aula rectangular con una cristallera y ventana al fondo de la misma; las mesas están dispuestas en forma de U con sillas alrededor, en el centro de la U se han dispuesto sillas de palas para completar el aforo. En la cabecera del aula se dispone la mesa del ponente, que cuenta con la ayuda de un cañón para la proyección. Es un aula que viene pequeña para el número de personas que van asistir, y se observa que los participantes están bastantes apretujados y con cierta incomodidad a lo largo de la sesión.

DESCRIPCIÓN E IMPRESIONES DE LOS ACONTECIMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DE LA SESIÓN

HOR A	DESCRIPCIÓN	IMPRESIONES
17,00	Cuando entramos en el aula hay 21 compañeros que están hablando entre ellos. Siguen entrando más (en total 17), que se van sentando y continúan hablando. De pronto se hace un silencio y comienzan a hablar en voz baja. Mientras tanto Emilio está preparando el cañón.	¡Qué jóvenes son, Dios mío! El primer día son bastante puntuales.
17,07	Pedro pregunta que si cabemos todos. Hay algunos murmullos.	Ya se empiezan a ver problemas de acomodación
17,10	Emilio toma la palabra. Pide disculpas por la incomodidad y la falta de espacio. Comienza a informar con la ayuda del cañón sobre las áreas a las que va dirigida el curso, la propuesta de trabajo de la sesión y la estructura general. Informa que le pueden interrumpir en cualquier momento. Entran 4 compañeros, que interrumpen la exposición mientras se acomodan.	Se agudiza la falta de espacio, y se detecta cierto agobio.
17,14	Emilio retoma la presentación. Nos presenta a los coordinadores que saludamos desde las esquinas del aula. Pedro hace un comentario jocoso sobre la situación de rodeo en la que se encuentran, lo que provoca risas en los asistentes. Emilio continúa informando sobre el número de participantes por áreas y centro. Algunos compañeros de los IES Híspalis y Las Aguas manifiestan que no figuran en los datos expuestos.	Los compañeros están muy atentos a la información que se está dando y siguen la exposición con bastante expectación, por lo que se supone que les está interesando.

	Sigue la información sobre los criterios de selección de participantes, objetivos, contenidos del curso y sesiones de carácter general y de área. Algunos compañeros toman nota de la información que se está dando.	
17,19	Solicita Emilio que hagan alguna pregunta al respecto. Silencio. Nadie interviene. Ana hace un comentario respecto a la frecuencia de las sesiones. Silencio. Prosigue Emilio informando acerca de la metodología de trabajo, horas presenciales y no presenciales, propuesta de horario y calendario. Continúan atentos y en silencio el desarrollo de la exposición.	Todavía el ambiente se nota frío y no se ha roto el hielo de la participación de los compañeros.
17,35	Emilio vuelve a preguntar si tienen algunas dudas. Murmullos. Nadie interviene. Aprovecha Pedro la situación para que comprueben sus datos personales en la lista de participantes. Los compañeros revisan los papeles.	Ya podían preguntar algo, se les ha dado mucha información hasta el momento. ¿Tan bien lo hacemos que está todo claro?
17,40	Un compañero se acerca a la mesa de Emilio y Luis, habla con ellos y sale del aula. Dos compañeras hablan de sus centros de destino y de la mala fama que tiene uno de ellos.	
17,41	Emilio propone continuar. Vuelve el compañero que había salido antes y le pregunta a Emilio y Luis sobre el descanso, éstos le informan; al poco rato sale de nuevo. Comienza Emilio a hablar sobre el proyecto de investigación	
17,45	Vuelve otra vez el compañero. Emilio informa sobre consideraciones referidas a la formación inicial del profesorado, antecedentes,...	¿Qué le pasa a éste compañero?
17,50	Entra una compañera y Emilio le indica dónde se puede sentar. Continúa Emilio informando sobre la finalidad de la investigación, los ámbitos de investigación, las dificultades de la formación permanente,...	Dudas acerca de si los compañeros se están enterando de esta parte de la sesión. Algunos/as empiezan a desconectar: sus miradas y pensamientos flotan a miles de kilómetros de aquí. Muy probablemente esta parte le viene muy alejada a sus expectativas e intereses.
18,00	Emilio pide un descanso. Es aceptado inmediatamente. Algunos compañeros lo interpretan como que vamos a tomar café. Emilio aclara que lo haremos más adelante. Sale un compañero.	Ya tenían ganas del descanso. Se desperezan, se levantan, hablan,... se empieza a notar el cansancio.
18,04	Continúa Emilio hablando sobre el proyecto de	

	investigación: los problemas, las hipótesis, los principios, las relaciones curso-proyecto, técnicas e instrumentos de recogidas,... Vuelve el compañero que ha salido anteriormente.	
18,11	Fin de la exposición de Emilio. Veinte minutos de descanso para tomar café.	Esta segunda parte se les ha hecho más pesada, además de que ya llevamos una hora escuchando la presentación. Nos puede ayudar a reflexionar sobre cómo nuestros alumnos de los Institutos se sienten ante una situación similar, y durante seis horas diarias.
18,40	Vuelven del “recreo”. Recogen el cuestionario sobre expectativas y comienzan a rellenarlo. Pedro suministra información sobre el mismo. Están 39 compañeros.	Un compañero que resoplaba y miraba el reloj a menudo no ha vuelto después del descanso. ¿Volverá o se habrá ido definitivamente?
18,58	Entra un compañero (el que antes hablaba con Emilio y Luis). Ana introduce esta parte de la sesión y solicita que comenten sus respuestas respecto a por qué se han inscrito en el curso. Silencio generalizado. Nadie quiere hablar. Cuando se deciden a intervenir empiezan a salir aspectos referidos a: falta de experiencia, sorpresa con los alumnos, necesidad de aprender metodología y técnicas, desánimo, la realidad les ha hecho ver que no saben nada, falta de motivación de los alumnos, la disciplina y diversidad en el aula. Ana solicita que aporten algo positivo. Se producen comentarios referidos a: grado de satisfacción que se obtiene algunas veces en el aula, que están trabajando y ganando dinero, que sus alumnos son personas. Una compañera nos dice que viene del ámbito universitario y que ha optado por un cambio “gordo”; le da importancia a las relaciones con los alumnos. Este aspecto de las relaciones es valorado positivamente en diversas intervenciones (incluso a una compañera le gusta más que el trato con sus compañeros de claustro, otra manifiesta que ha rejuvenecido). También hay indicaciones en el sentido de que en dichas relaciones se manifiesta cierta falta de respeto.	Venga, no os hagáis de rogar; empezad a decir cosas que nosotros ya hemos hablado bastante y queremos conocer qué pasa por vuestras cabezas, qué problemas tenéis, por qué estáis aquí,... Ya se ha roto el hielo, ya se empiezan a animar, ya empieza a aflorar la información que queríamos. Ha tardado muy poco en salir dos temas que esperábamos: Disciplina y diversidad. Esta parece ser una característica de éste profesorado que siente la necesidad de relacionarse con sus alumnos/as y sentirse cercano a ellos, como si fueran amigos, pero son profesores y eso sus alumnos lo saben.
19,12	Ana pide que cuenten las diferencias que han	

	<p>encontrado entre lo que esperaban del curso y la información dada por Emilio. Silencio. Una compañera se manifiesta sorprendida positivamente por el hecho de estar con compañeros de otras materias. Otra compañera dice que hizo el CAP en el 87 y que estaba deseando tener un curso como éste. Una compañera de matemáticas que hizo el CAP el año pasado dice que no le sirvió de nada; estuvo 6 horas mandando a callar. No tiene problema de disciplina, sino de bajo nivel; este comentario provoca murmullo entre los participantes.</p> <p>Ana les pide que cuenten lo que quieren del curso. Silencio. Emilio hace un comentario acerca de que cuando han empezado a aprender es ahora, si la práctica es suficiente para aprender.</p> <p>Se producen intervenciones que abarcan aspectos múltiples y diversos: esta profesión te arroja a los leones, pasas de la carrera a dar clase con deficiencias en pedagogía, adolescencia, disciplina,... ;el CAP no sirve; cómo se puede reflexionar sobre lo que está haciendo; horario con diversidad de grupos y materias; pérdida de tiempo en el mes de septiembre en relación con la posibilidad de programar con tranquilidad y con una visión global; la tutoría; aislamiento en el Departamento; el profesorado se queja de vicio y no hace nada,....</p> <p>Emilio hace un comentario acerca de la organización de los centros y el trabajo colaborativo.</p> <p>Se centran ahora las intervenciones en relación a la tutoría: pocas actividades interesantes que tiene el libro de acción tutorial, por lo que la tutoría te la tienes que inventar; hay algunos temas de la tutoría que son por ley como el de hábitos de estudio, y tratarlo con alumnos de 4º de Diversificación que no piensan seguir estudiando no tiene sentido; si te llevas mal con tu tutoría te puedes morir,...</p>	<p>Totalmente de acuerdo con la opinión expresada acerca de las limitaciones que tiene el CAP.</p> <p>¿Qué es el nivel?</p> <p>Los problemas que están expresando (antes, ahora y los que vendrán), son de gran magnitud y ponen de manifiesto la falta de sensibilidad tanto de la Administración educativa como de los centros donde están destinados, acerca de las dificultades que presenta en su práctica profesional inicial este profesorado.</p> <p>La tutoría otro aspecto especialmente relevante, que en los institutos tiene una baja consideración.</p>
19,30	<p>Ana pide que hablen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Surgen comentarios referidos a: la necesidad de que exista un buen clima y motivación por ambas partes. Las intervenciones se suceden</p>	<p>Ana, con su voz dulce y su sonrisa permanente va haciendo que se manifiesten sobre los distintos apartados del cuestionario.</p>

<p>en relación con la motivación de los compañeros en impartir clase en cursos de bachillerato: la dificultad de motivación en la ESO; cuando el día próximo va a dar bachillerato duerme mejor; no hay el consuelo del bachillerato en su centro, los miércoles es como si fuera al matadero (tiene 19 horas, 16 de ESO y 3 de bachillerato).</p> <p>Una compañera indica que a la Universidad no llega la gente que tiene que llegar porque el ambiente de la clase no lo permite. En una clase suya sólo tres alumnos tienen la edad adecuada, tiene alumnos con 20 años y ella tiene 24. Se indigna del despilfarro del gasto público que ello conlleva. Manifiesta que hay que limpiar las aulas de morralla. Para ella los cafres de 18 años son un grano en el culo.</p> <p>Un compañero indica que le dan pena algunos alumnos que son los que les motivan. Emilio apostilla que no somos la Virgen de Lourdes. Otro compañero interviene para indicar que hay dos soluciones: apartar los problemas de tu vida normal y que te salga el callo.</p> <p>Luis interviene para indicar que se confunde antigüedad con experiencia, y que los problemas que pensábamos que iban a salir están saliendo. Se expresan opiniones acerca del pasotismo de los alumnos: si hay que atender a 5 tienes que echar a 15; si le quitas un examen porque copian les da igual; es igual de preocupante el pasotismo que la hiperactividad,...</p> <p>Hay una opinión referente a que los profesores no hablan de estas cosas; ¿Seré yo sólo el que las sufre? Una compañera apunta que nos empeñamos en reproducir el modelo que hemos vivido. Un compañero indica que sale frustrado porque a veces no sabe explicar una cosa. intenta hablar con los alumnos y no puede. Otro indica que: ¿cómo van a ser cuando tengan 25-30 años?, ¿qué tipo de personas estamos formando? Otra intervención se refiere a que los alumnos tienen valores lo que pasa que no los conocemos.</p> <p>Surgen opiniones relacionadas con los</p>	<p>Probablemente cuando hayan llegado a los centros, los horarios ya estaban repartidos y le habrán asignado los cursos inferiores.</p> <p>No parece muy adecuado emplear los términos morralla y cafre.</p> <p>El debate está aportando mucha información, pero ya se empieza a observar que intervienen prácticamente los mismos, y el resto no aporta.</p> <p>Un dato clave: La falta de comunicación entre el profesorado sobre estos temas y la ausencia de una planificación conjunta para abordarlos. También es interesante reflexionar sobre el modelo que hemos vivido y que lógicamente pretendemos transmitir.</p> <p>Probablemente desconocen que cuando nosotros estudiábamos</p>
--	---

	<p>conocimientos de los alumnos: una persona que no sabe nada es un borrego, los alumnos de ahora son ignorantes. Se aportan datos sobre la ignorancia de los alumnos: fecha de la muerte de Franco, el catalán se habla en el País Vasco, quien era Mahoma,...</p> <p>Ana propone ahora que se aborde la cuestión referida a la profesión de profesor.</p> <p>Hay comentarios acerca de que hay que ser un superhombre. Un compañero de Lengua interviene para manifestar sus deficiencias en aspectos didácticos. Le gustó el CAP porque lo dio en el Martínez Montañés en un curso de bachillerato internacional. Considera que hay mucha diferencia entre 3º y 4º de ESO. Ha tenido problemas de disciplina que no sabe afrontar y el claustro le dice que tiene que ayudar a los alumnos y comprenderlos. Se pregunta: ¿Dónde está la frontera educador-enseñante?</p> <p>Una compañera indica que se pierde en la Didáctica de la Lengua y que desconoce dónde están los materiales. Vuelven a salir aspectos ya comentados: motivación de los alumnos actuales, cómo eran ellos cuando estudiaban, falta de conocimientos en sus alumnos,...</p> <p>También se hace referencia a la falta de colaboración de la familia que le echa la responsabilidad a los profesores.</p> <p>Una compañera expresa que nadie nos exige que seamos superhombres, le exigen que los tenga encerrados en clase; lo importante es no llegar tarde, porque hay alumnos en los pasillos; no nos exigen tanto.</p>	<p>y también cuando ellos lo hacían, ya se vendía en las librerías la “Antología del disparate”, que recopilaba las respuestas erróneas de los alumnos en los exámenes a preguntas de conceptos, datos y hechos.</p> <p>Ya se vienen a repetir aspectos expuestos anteriormente.</p> <p>Actualmente la escuela es un sumidero de responsabilidades que no se quieren afrontar en otros ámbitos.</p> <p>La escuela como guardería: mientras los alumnos estén recogidos...</p>
20,05	<p>Emilio propone que por cuestión de orden no repitan. Pedro pregunta que si alguno ha estudiado en el bachillerato de Reforma. Nadie lo ha hecho, una compañera indica que si lo hubieran hecho no habrían aprobado las oposiciones. Pedro disiente de esa opinión. Pregunta Pedro que si consideran que tanto han cambiado los institutos. Responden afirmativamente. Una compañera indica que antes había más selección. Otra indica que ellos no tienen cultura básica y remite a una encuesta que se pasó a alumnos universitarios sobre contenidos de enseñanzas medias y que obtuvieron bajas calificaciones.</p>	<p>En intervenciones anteriores ya han hecho referencia a su etapa como estudiantes de bachillerato; se apoyan en la memoria histórica que es selectiva y hace que se pierda una visión global. En sus manifestaciones parece que en 5-6 años han cambiado mucho las características de los alumnos, y que ellos no eran así. ¿Será que han olvidado muchos aspectos de sus vidas como estudiantes y que ahora son profesores? ¿No es una</p>

	Ana propone que se dé un turno de palabra y se cierre la sesión. Una compañera expresa que ella en BUP aprendió muy poco, que el problema lo ve en la mala educación de los alumnos. Otra intervención disiente de esta información. Un compañero apunta que existen diferencias sociológicas importantes entre él y su hermano de 8 años.	<p>óptica sustancialmente diferente?</p> <p>Tal vez en lo que sí parece existir diferencia significativa es el aspecto disciplinar.</p>
20,12	Ana propone que se cierre la sesión. Luis informa sobre los documentos que se entregan en la carpeta y que se les va a repartir a continuación. Nos dividimos por áreas y les entregamos las carpetas, firman las hojas de asistencia e intercambiamos impresiones con ellos.	<p>Menos mal que tardaron en empezar a hablar, porque lo que han dicho en la segunda parte de la sesión no tiene desperdicio, y parece que se han explayado bastante. Y falta por ver lo que han contestado en el cuestionario los que no han hablado. Suponemos que se habrán dado cuenta que si ellos no son superprofesores/as nosotros no somos superasesores/as que tenemos solución para todos y cada uno de los problemas que han manifestado. En algunas situaciones podemos darles recomendaciones que les pueden ayudar a paliar sus deficiencias, pero en otras tendremos que ir juntos de la mano construyendo posibles alternativas.</p> <p>Fundamentalmente se han movido describiendo problemas, en los que parece que ellos no pueden hacer nada y sin analizar críticamente qué es lo que hacen en sus aulas para intentar solventarlos. Parece que la sesión ha venido bien por lo menos como válvula de escape de la presión que están soportando, y que el hecho de conocer que los demás están en situación similar alivia un poco el peso. Aunque hayamos estado algo incómodos en el aula, es mejor a que nos hubiéramos reunido en el salón de actos, lo que le habría dado a la sesión un</p>

		carácter más formal. Bueno, pues ya lo único que nos queda es ponernos manos a la obra.
--	--	--

Anexo V

JUNTA DE ANDALUCÍA

**Consejería de Educación y Ciencia
Profesorado de Sevilla**

Centro de

CURSO: LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO ÁREA:
--

II. VALORACIÓN CUALITATIVA.

1.- ¿Qué tipo de profesor /a te gustaría ser ahora que ya has tenido una experiencia acumulada?

2.- ¿Qué problemas importantes, en relación con la docencia, has tenido? ¿En qué medida el desarrollo del curso te ha ayudado a resolverlos?

3.- Si fuera posible, ¿en qué aspectos didácticos o docentes te gustaría profundizar en un futuro?

4.- De los aprendizajes concretos que esperabas que este curso te ofreciera, ¿cuáles y por qué consideras que se han desarrollado más adecuadamente? ¿cuáles no y por qué?

5.- Valora las sesiones de área, teniendo en cuenta criterios como:

- Las temáticas desarrolladas.
- El grado de claridad y estructuración de su diseño.
- El seguimiento de tu trabajo.
- La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
- El nivel de aprendizaje adquirido
- Las tareas realizadas por los/las asistentes.

6.- Valora las sesiones generales, teniendo en cuenta criterios como:

- Las temáticas desarrolladas y su sentido dentro de la programación general del curso.
- El grado de claridad y estructuración de su diseño.
- La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
- El nivel de aprendizaje adquirido.

7.- Valora el grado de coordinación entre las diferentes partes de las que ha constado este curso.

8.- Expón todas las ideas, observaciones, sugerencias, propuestas, etc. que se te ocurran con el fin de introducir mejoras en cursos similares de próximos años.

9.- Añade cualquier otro comentario que quieras realizar con relación al diseño y/o al desarrollo del curso.

JUNTA DE ANDALUCÍA

**Consejería de Educación y Ciencia
Profesorado de Sevilla**

Centro de

CURSO: LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO
ÁREA:

I.- VALORACIÓN CUANTITATIVA

(El 1 implica completo desacuerdo o mínima valoración y el 5 completo acuerdo o máxima valoración).

Aspectos generales

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. Número de horas dedicadas a esta acción formativa en relación con los objetivos que se pretendían y el contenido de la misma					
2. Horario en que se han desarrollado las sesiones					
3. Puntualidad con que se han cumplido los horarios inicialmente fijados					
4. Adecuación de los espacios utilizados					
5. Grado en que las expectativas previas sobre el curso se corresponden con el desarrollo que se ha hecho del mismo					
6. Claridad de los objetivos pretendidos con el curso					
7. Equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos en el curso					
8. Interés de los contenidos del curso para los asistentes					
9. Actualidad de los contenidos en el ámbito docente y escolar					
10. Conocimientos adquiridos sobre el tema a lo largo del curso					
11. El ambiente y clima del curso ha facilitado el desarrollo del mismo.					
12. Las relaciones entre los asistentes han sido fluidas.					
13. Actuación del Coordinador del CEP:					
14. Otros					

Actuación de los ponentes en el curso

SESIÓN GENERAL. MESA REDONDA: LA PROFESIÓN DE PROFESOR/A. VARIOS PONENTES (10-I-01)	1	2	3	4	5
15. Dominio del tema que han demostrado poseer los ponentes.					
19. Adecuación de la sesión a la práctica escolar.					
21. Grado en que los ponentes han conseguido motivar a los asistentes.					
22. Oportunidades para la participación de los asistentes.					
23. Las relaciones entre los ponentes y los asistentes han sido distendidas.					

SESIÓN GENERAL: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y PREVENCIÓN DEL ESTRÉS. (13-II Y 14-III-01)	1	2	3	4	5
15. Dominio del tema que ha demostrado poseer el ponente.					
16. Método de trabajo desarrollado.					
17. Contenidos prácticos que han sido incluidos en las sesiones.					
18. Contenidos teóricos que han sido incluidos en las sesiones.					
19. Adecuación de los contenidos impartidos a la práctica escolar.					
20. Calidad de los materiales y documentos manejados en las sesiones.					
21. Grado en que el ponente ha conseguido motivar a los asistentes.					
22. Oportunidades para la participación de los asistentes.					
23. Las relaciones entre el ponente y los asistentes han sido distendidas.					

SESIÓN GENERAL: LAS HABILIDADES SOCIALES. (17-IV Y 16-V-01)	1	2	3	4	5
15. Dominio del tema que ha demostrado poseer el ponente.					
16. Método de trabajo desarrollado.					
17. Contenidos prácticos que han sido incluidos en las sesiones.					
18. Contenidos teóricos que han sido incluidos en las sesiones.					

19. Adecuación de los contenidos impartidos a la práctica escolar.					
20. Calidad de los materiales y documentos manejados en las sesiones.					
21. Grado en que la ponente ha conseguido motivar a los asistentes.					
22. Oportunidades para la participación de los asistentes.					
23. Las relaciones entre la ponente y los asistentes han sido distendidas.					

SESIÓN DE ÁREA CON PONENTES EXTERNOS:	1	2	3	4	5
15. Dominio del tema que ha demostrado poseer la ponente.					
16. Método de trabajo desarrollado.					
17. Contenidos prácticos que han sido incluidos en la sesión.					
18. Contenidos teóricos que han sido incluidos en la sesión.					
19. Adecuación de los contenidos impartidos a la práctica escolar.					
20. Calidad de los materiales y documentos manejados en las sesiones.					
21. Grado en que la ponente han conseguido motivar a los asistentes.					
22. Oportunidades para la participación de los asistentes.					
23. Las relaciones entre la ponente y los asistentes han sido distendidas.					

SESIONES DE ÁREA SIN PONENTES EXTERNOS	1	2	3	4	5
15. Dominio del tema que ha demostrado poseer los ponentes.					
16. Método de trabajo desarrollado.					
17. Contenidos prácticos que han sido incluidos en las sesiones.					
18. Contenidos teóricos que han sido incluidos en las sesiones.					
19. Adecuación de los contenidos impartidos a la práctica escolar.					
20. Calidad de los materiales y documentos manejados en las sesiones.					
21. Grado en que los ponentes han conseguido motivar a los asistentes.					
22. Oportunidades para la participación de los asistentes.					
23. Las relaciones entre los ponentes y los asistentes han sido distendidas.					

Autoevaluación

ÍTEMS	1	2	3	4	5
24. Grado de implicación en el desarrollo del curso					
25. Nivel de participación en los debates planteados					
26. Grado de cumplimiento de las tareas no presenciales					
27. Puesta en práctica de actividades propuestas en el curso					
28. Aportaciones a los otros asistentes.					

Guión de trabajo para la reflexión en las Jornadas Finales.

1.- ¿Qué problemas más importantes, en relación con la docencia, has tenido? ¿En qué medida el desarrollo del curso te ha ayudado a resolverlos?

2.- Si fuera posible, ¿en que aspectos didácticos o docentes te gustaría profundizar en un futuro?

3.- De los aprendizajes concretos que esperabas que este curso te ofreciera, ¿cuáles y porqué consideras que se han desarrollado más adecuadamente? ¿cuáles no y porqué?

4.- Valora las sesiones de área, teniendo en cuenta criterios como:

- Las temáticas desarrolladas.
- El grado de claridad y estructuración de su diseño.
- El seguimiento de tu trabajo.
- La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
- El nivel de aprendizaje adquirido
- Las tareas realizadas por los/las asistentes.

5.- Valora las sesiones generales, teniendo en cuenta criterios como:

- Las temáticas desarrolladas y su sentido dentro de la programación general del curso.
- El grado de claridad y estructuración de su diseño.
- La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
- El nivel de aprendizaje adquirido.

6.- Valora el grado de coordinación entre las diferentes partes de las que ha constado este curso.

7.- Expón todas las ideas, observaciones, sugerencias, propuestas, etc. que se te ocurran con el fin de introducir mejoras en cursos similares de próximos años. Añade cualquier otro comentario que quieras realizar con relación al diseño y/o al desarrollo del curso.

Anexo VI

Cuestionario de creencias pedagógicas y científicas

Áreas de Biología – Geología y Física - Química

La graduación propuesta es la siguiente:

- 1 → Completamente en desacuerdo
- 2 → En desacuerdo
- 3 → Inseguro
- 4 → De acuerdo
- 5 → Completamente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
1.- Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos científicos cuando realizan actividades prácticas.					
2.- El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.					
3.- La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.					
4.- Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.					
5.- Las ideas espontáneas de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de contenidos científicos					
6.- La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza de las ciencias.					
7.- La manera correcta de aprender ciencias en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es aplicando el método científico en el aula.					
8.- Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes					
9.- El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos científicos.					
10.- La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza de las ciencias.					
11.- En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador.					
12.- La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.					
13.- Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase.					
14.- Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.					
15.- El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.					
16.- Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.					
17.- Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.					
18.- La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.					
19.- Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea.					

Ítems	1	2	3	4	5
20.- Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.					
21.- El observador científico no debe actuar bajo la influencia de teorías previas sobre el programa investigado.					
22.- Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno que se estudia.					
23.- El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.					
24.- Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto científico, y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.					
25.- El contacto con la realidad y el trabajo en el laboratorio son imprescindibles para el aprendizaje científico.					
26.- La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles.					
27.- Los aprendizajes científicos esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.					
28.- El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.					
29.- El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad.					
30.- El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.					
31.- La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.					
32.- Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen.					
33.- El aprendizaje científico es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.					
34.- Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza de las ciencias.					
35.- para aprender un concepto científico es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.					
36.- Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza de las ciencias.					
37.- Los métodos de enseñanza de las ciencias basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.					
38.- El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado.					
39.- El conocimiento científico se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.					
40.- La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías.					
41.- Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.					
42.- La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad.					
43.- Para enseñar ciencias es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.					

Ítems	1	2	3	4	5
44.- A través del experimento, el investigador comprueba si su hipótesis de trabajo es verdadera o falsa.					
45.- El aprendizaje de las ciencias basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas.					
46.- Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite.					
47.- La Ciencia ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.					
48.- En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.					
49.- En la clase de ciencias es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.					
50.- El aprendizaje científico de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procesos característicos de la metodología científica (observación, hipótesis, etc.)					
51.- Las hipótesis dirigen el proceso de investigación científica.					
52.- La mayoría de los libros de texto sobre ciencias experimentales no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.					
53.- La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.					
54.- Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por si mismos/mismas.					
55.- La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica mientras que en otras no.					
56.- La enseñanza de las ciencias basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.					

Gracias por tu colaboración. Si lo crees conveniente puedes añadir aquí cuantas sugerencias consideres oportunas.

CUESTIONARIO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y CIENTÍFICAS

Áreas de Lengua Castellana y Matemáticas

Presentamos una serie de preguntas relacionadas con la motivación, intereses, ideas acerca de la enseñanza y aprendizaje de tu materia. Se propone una graduación de propuestas de 1 al 5, que corresponden a:

- 1.....Completamente en desacuerdo
- 2.....En desacuerdo
- 3..... Inseguro
- 4..... De acuerdo
- 5..... Completamente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
1.- Los alumnos y las alumnas aprenden correctamente los conceptos cuando realizan actividades prácticas.					
2.- El profesor o la profesora, al programar, debe planificar con todo detalle las tareas a realizar por el o ella y por los alumnos/ alumnas, para evitar la improvisación.					
3.- La Didáctica se considera, en la actualidad, una disciplina científica.					
5.- Las concepciones de los alumnos/alumnas deberían ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos.					
6.- La realización de problemas en clase es la mejor alternativa al método magistral de enseñanza.					
8.- Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes					
9.- El método de enseñanza es la manera de dar los contenidos					
10.- La biblioteca y el archivo de clase son recursos imprescindibles para la enseñanza.					
12.- La Didáctica debe definir normas y principios que guíen y orienten la práctica educativa.					
13.- Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase.					
14.- Los alumnos y alumnas suelen deformar involuntariamente las explicaciones verbales de los profesores y profesoras y la información que leen en los libros de texto.					
15.- El profesor o profesora debe sustituir el temario por un listado de problemas más o menos abiertos que abarquen los mismos contenidos.					
16.- Los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan en cada clase son fenómenos complejos en los que intervienen innumerables factores.					
17.- Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.					
18.- La Didáctica pretende describir y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en las aulas.					
20.- Los objetivos, organizados y jerarquizados según su grado de dificultad, deben ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.					
23.- El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad.					
24.- Cuando el profesor o profesora explica con claridad un concepto, y el alumno o alumna está atento, se produce aprendizaje.					
25.- El contacto con la realidad y el trabajo práctico son imprescindibles para el aprendizaje.					
26.- La organización de los centros de enseñanza debe basarse en agrupamientos y horarios flexibles.					
27.- Los aprendizajes esenciales que deben realizar los alumnos y alumnas en las aulas son los relacionados con la comprensión de los conceptos.					
28.- El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales.					

Ítems	1	2	3	4	5
29.- El objetivo básico de la Didáctica es definir las técnicas más adecuadas para una enseñanza de calidad.					
30.- El trabajo en el aula debe estar organizado fundamentalmente en torno a los contenidos del área.					
31.- La evaluación debe centrarse en medir el nivel alcanzado por los alumnos/alumnas respecto a los objetivos previstos.					
32.- Los alumnos y alumnas están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen.					
33.- El aprendizaje es significativo cuando el alumno / alumna tiene un interés personal relacionado con lo que aprende.					
34.- Un buen libro de texto es un recurso indispensable para la enseñanza.					
35.- Para aprender un concepto es necesario que el alumno o la alumna haga un esfuerzo mental por grabarlo en su memoria.					
36.- Cada profesor o profesora construye su propia metodología para la enseñanza.					
37.- Los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.					
38.- El investigador siempre está condicionado, en su actividad, por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado.					
39.- El conocimiento se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos.					
41.- Los alumnos y alumnas, cuando son capaces de responder correctamente a las cuestiones que les plantea el profesor o profesora, demuestran que han aprendido.					
43.- Para enseñar es necesario explicar detenidamente los temas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.					
45.- El aprendizaje basado con el trabajo con el libro de texto no motiva a los alumnos y alumnas.					
46.- Los errores conceptuales deben corregirse explicando la interpretación correcta de los mismos tantas veces como el alumno/alumna lo necesite.					
47.- El conocimiento ha evolucionado históricamente mediante la acumulación sucesiva de las teorías verdaderas.					
48.- En general, los alumnos/alumnas son más o menos listos/ listas según las capacidades que posean.					
49.- En la clase es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.					
50.- El aprendizaje de los alumnos / alumnas no sólo debe abarcar datos o conceptos, sino también, y al mismo tiempo, los procedimientos y actitudes.					
52.- La mayoría de los libros de texto no facilitan la comprensión y el aprendizaje de los alumnos/alumnas.					
53.- La Didáctica se desarrolla mediante procesos de investigación teórico - prácticos.					
54.- Para que los alumnos/alumnas aprendan de manera significativa es importante que se sientan capaces de aprender por sí mismos/mismas.					
56.- La enseñanza basada en la explicación verbal de los temas favorece que el alumno/alumna memorice mecánicamente el contenido.					

Gracias por tu colaboración. Si lo crees conveniente puedes añadir aquí cuantas sugerencias consideres oportunas.

Anexo VII

DOCUMENTACIÓN PARA EL TRABAJO DE LOS ASISTENTES

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO EDUCATIVO

NOMBRE Y APELLIDOS:

ÁREA o ASIGNATURA:.....

INSTITUTO:

1. DATOS PROFESIONALES.
2. HORARIO SEMANAL.
3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTITUTO.
4. CARACTERÍSTICAS DEL DEPARTAMENTO.
5. CARACTERÍSTICAS DE CADA GRUPO.
6. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE AULA

1. DATOS PROFESIONALES.

<i>NOMBRE Y APELLIDOS</i>	
<i>TITULACIÓN</i>	
<i>ÁREA O ASIGNATURA</i>	
<i>INSTITUTO</i>	
<i>DIRECCIÓN</i>	
<i>LOCALIDAD</i>	
<i>Nº DE TELÉFONO</i>	
<i>Nº DE FAX</i>	
<i>DIRECCIÓN ELECTRÓNICA</i>	
<i>OTROS DATOS DE INTERÉS</i>	

2. HORARIO SEMANAL.

(Con precisión de módulos horarios, asignaturas, grupos y aulas)

Día/Hora	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1ª de a					
2ª de a					
3ª de a					
4ª de a					
5ª de a					
6ª de a					

Aclaraciones que consideres oportunas:

3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTITUTO.

NOMBRE Y APELLIDOS:
INSTITUTO (LOCALIDAD):
ENSEÑANZAS QUE IMPARTE:
Nº DE ALUMNOS:
PROCEDENCIA DEL ALUMNADO:
NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS:
HISTORIA DEL CENTRO:
¿MAÑANA / TARDE / NOCTURNO?
Nº DE PROFESORES / EDAD MEDIA / ¿ESTABILIDAD?:
EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN / FUNCIONAMIENTO DE LAS TUTORÍAS:
RECURSOS DISPONIBLES (Biblioteca, laboratorios, aulas de asignatura, etc.):
ACTIVIDAD CULTURAL (Conferencias, teatro, etc.)

ACTIVIDAD PEDAGÓGICA (GGTT, Programas Europeos, cursos, etc.)

4. CARACTERÍSTICAS DEL DEPARTAMENTO.

NOMBRE Y APELLIDOS:

DEPARTAMENTO DIDÁCTICO:

JEFATURA DE DEPARTAMENTO:

COMPONENTES (TITULACIÓN Y AÑOS DE EXPERIENCIA):

FORMACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA (Participación en cursos, GGTT, Proyectos de Innovación, Tutoría o Didáctica Especial del CAP, etc.):
--

DINÁMICA DE TRABAJO (Clima, reuniones, acuerdos generales, etc.):

MATERIALES Y RECURSOS:
OTROS ASPECTOS:

5. CARACTERÍSTICAS DE CADA GRUPO.

NOMBRE Y APELLIDOS:
CURSO Y GRUPO:
ASIGNATURA:
Nº DE ALUMNOS Y ALUMNAS:
CARACTERÍSTICAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL GRUPO:
MATERIALES (Libro de texto, cuadernos, lecturas, etc.).
NIVEL DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO:
PROBLEMAS CONCRETOS (Actividades, falta de materiales, vida en la clase,...):

6. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE AULA

¿CÓMO SUELES DECIDIR EL CONTENIDO O TEMÁTICA QUE VAS A TRABAJAR Y EL TIPO DE ACTIVIDADES QUE VAS A PROPONER? ¿LO HACES SOLO/A O CONJUNTAMENTE CON EL DEPARTAMENTO?

¿CÓMO TE PREPARAS EL TEMA: DÓNDE BUSCAS LOS CONTENIDOS Y LAS POSIBLES ACTIVIDADES? ¿CON CUÁNTO TIEMPO DE ANTELACIÓN LO HACES?

¿CÓMO PRESENTAS EN CLASE UN NUEVO TEMA?, ¿HACES REFERENCIA SÓLO A LA PRIMERA ACTIVIDAD / TAREA O DAS UNA VISIÓN GENERAL DE LO QUE SE VA A TRATAR Y COMO SE VA A HACER, EL TIEMPO PREVISTO INICIALMENTE, ETC.?

PENSANDO EN UNA SESIÓN “TIPO” ¿QUÉ TIPOS DE TAREAS HACES HABITUALMENTE COMO PROFESOR/A? ¿QUÉ TIPOS DE TAREAS HACEN HABITUALMENTE LOS ALUMNOS/AS

¿CÓMO RESUELVES NORMALMENTE LO DE PONER NOTAS A LOS ALUMNOS/AS? ¿SUELES EVALUAR ALGUNA OTRA CUESTIÓN, APARTE DEL “APRENDIZAJE” DE LOS ESTUDIANTES? ¿DE QUÉ MANERA (si procede)?

Anexo VIII

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS ASISTENTES .

1. Introducción.

- ¿Qué impresión tienes del curso, en general hasta este momento?
- ¿En qué medida se están cubriendo tus expectativas?, etc.

2. Primer eje: Identificación de sí mismo como profesor.

- ¿Cómo definirías en este momento al profesor ideal, tras lo que llevas trabajado hasta ahora en el curso?
- ¿Está tu actuación cerca o lejos de ese ideal, en qué aspectos y por qué?
- ¿Qué te gustaría conseguir con tu trabajo, respecto a tus alumnos, es decir cuales son tus finalidades educativas?
- ¿Qué relaciones ves entre esas finalidades y tu formación en la Universidad, qué aporta tu conocimiento sobre la Química a tu tarea de enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en Secundaria o Bachillerato?
- ¿Qué crees que debe saber y saber hacer un profesor de Ciencias de la Naturaleza de Secundaria?

3. Segundo eje: Problemas derivados de la organización del trabajo en clase.

- En las primeras sesiones del curso estabais muy preocupados por aspectos relacionados con la disciplina, la diversidad en los alumno/as, la motivación de los estudiantes, etc. ¿Cómo te encuentras actualmente respecto a estas problemáticas (despertar o/y mantener el interés de los estudiantes, organizar la clase, generar un clima de trabajo y de relaciones satisfactorio, etc.)?
- ¿Ha habido algún cambio en tu percepción del problema o en tu actuación respecto a los mismos?
- ¿Te ha aportado algo el curso en este sentido?

4. Tercer eje: Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

- De los cuestionarios que se cumplimentaron al principio, hemos extraído unas características que reflejan a la mayoría de los asistentes. ¿En qué medida te sientes identificada con las siguientes declaraciones?, ¿podrías explicarlas mejor o más ampliamente según tu caso concreto?, ¿ha existido alguna modificación desde que iniciamos el curso de formación?:
- En las asignaturas obligatorias todos utilizan el libro de texto (algunos acompañado de algún material complementario) para decidir los contenidos que se van a enseñar. En las optativas, muy pocos lo utilizan. En la afines, existe diversidad de situaciones.
- La secuencia de trabajo o tareas que consideran más adecuada para enseñar es: Explicar – proponer actividades a los alumnos – aclarar dudas – corregir las actividades. La secuencia de trabajo o tareas que consideran más adecuada para aprender es: escuchar las explicaciones – realizar ejercicios u otras actividades.
- Todo/as utilizan el examen como instrumento de evaluación. Además, la gran mayoría utiliza otros recursos para matizar o modular la nota del examen. Muy pocos evalúan otra cuestión que no sea a los alumnos.

5. Incidencia del curso.

- ¿Qué actividades o situaciones (debates con los compañeros y responsables, documentos de lectura, experimentaciones en clase, etc.) de las vividas en el curso te están resultando más útiles?,
- ¿Cuáles, por el contrario, consideras más “inútiles”?
- ¿Qué sugerencias puedes hacernos para mejorar la dinámica del curso?
- ¿Con los compañeros/as del departamento y/o del Centro comentas las actividades que estamos realizando en el curso? ¿Cuáles son sus opiniones al respecto?

6. Otros.

- ¿Cuándo te incorporaste al centro qué información recibiste por parte del equipo directivo?
- ¿Y de los compañeros del departamento?
- ¿Fue suficiente?, ¿Echaste en falta algo? ¿Te sentiste perdido/a al principio?
- ¿Qué consideras que hay que dar a conocer por parte del equipo directivo a un profesor novel que se incorpora por primera vez a un centro?
- ¿Y por parte del Departamento?
- Ahora mismo te encuentras inmerso/a en la fase de prácticas. ¿Qué le ves de positivo a la misma?
- ¿En qué medida consideras que la fase de prácticas te ayuda en tu formación?
- ¿Qué sugerencias harías para modificarla?

Anexo IX

CURSO: LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO

SESIONES GENERALES

Curso 2000-2001

1ª sesión: Presentación del curso y del Proyecto de Investigación

Fecha: 30/11/00 Coordinación a cargo de los responsables del Curso

Esta sesión tuvo dos partes claramente diferenciadas. En la primera, se hizo una presentación del curso de formación al que los asistentes habían sido convocados y del Proyecto de Investigación del que dicho curso formaba parte.

En la segunda parte, después de un tiempo de reflexión individual contestando a un cuestionario sobre expectativas ante el curso, se hizo una puesta en común de las mismas y se abrió un amplio debate en el que, fundamentalmente, quedaron patentes sus dificultades profesionales en los primeros meses de docencia.

2ª sesión: Mesa redonda sobre la profesión docente

Fecha: 10/01/01 Moderador: Emilio Solís Ramírez, Subdirector del CEP.

Ponentes: José Luis Díaz Luna (Biología-Geología) del IES Hermanos Machado, José Muñoz Santonja (Matemáticas) del IES Macarena, Dolores Alfageme Pérez (Física y Química) del IES Nervión y Socorro Domínguez Márquez (Lengua Castellana) del IES Tartessos de Camas (Sevilla).

En esta sesión los componentes de la mesa presentaron sus planteamientos educativos y sus experiencias a lo largo de sus años de ejercicio docente, produciéndose un intenso debate con los asistentes sobre la situación actual de la enseñanza y del alumnado.

3ª y 4ª sesiones: Comunicación interpersonal y prevención del estrés

Fechas: 13/02/01, 14/03/01 Ponente: Juan Luis Pérez García, Psicólogo de la Universidad Pablo de Olavide.

En estas dos sesiones el ponente hizo un planteamiento sobre la propia responsabilidad de cada uno consigo mismo para el control emocional que propicie una buena comunicación con los demás y un aceptable bienestar personal.

5ª y 6ª sesiones: Las habilidades sociales

Fechas: 17/04/01, 16/05/01 Ponente: Encarnación Aparicio Villalba, Psicóloga de la Diputación de Sevilla.

La ponente presentó diversas dinámicas de grupo que podrían realizarse con el alumnado con el objetivo de favorecer un buen clima de trabajo y comunicación en el aula.

7ª y 8ª sesiones: Jornadas de Evaluación del Curso

Fechas: 22 y 23/06/01 Coordinación de las sesiones a cargo de los responsables del Curso.

Estas dos tardes se concibieron como una oportunidad de evaluar en profundidad la tarea realizada a lo largo del curso tanto desde las áreas como en las sesiones generales y el trabajo no presencial. Fueron muy productivas y en ellas se planteó la necesidad de seguir profundizando el siguiente año en muchos de los aspectos trabajados, decidiéndose convocar una edición de profundización del curso.

Conferencia final: Crisis cultural y contenidos escolares

Ponente: J. Eduardo García. Dep. Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla.

Partiendo de la crisis en la que está la educación escolar, relacionada con una crisis social más profunda, y de que una parte significativa del alumnado no consigue adaptarse a la escuela (los más desfavorecidos), hizo un llamamiento a la revisión de nuestras prácticas educativas, que han de procurar el mayor grado de implicación posible, tanto cognitiva como socioafectiva, del alumnado.

Copa de despedida de todos los participantes en el curso.

Curso 2001 - 2002

1ª sesión: Presentación del curso

Fecha: 16/10/01 Coordinación a cargo de los responsables del Curso

Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los asistentes al curso procedían del año anterior, se hizo una breve presentación del mismo para los nuevos y se centraron mucho las intervenciones en buscar el consenso en los contenidos de las sesiones generales, tratando de lograr el máximo grado posible de interés por las temáticas y de aplicabilidad a la práctica diaria.

2ª y 3ª sesiones: La acción tutorial

Fechas: 14/01/02, 4/02/02 Ponente: Ángel Sáez Gil, Orientador del IES Villa del Prado de Villa del Prado (Madrid).

A lo largo de estas dos sesiones, el ponente presentó numerosas dinámicas de grupo que los profesores participantes podían utilizar como tutores. En muchos casos, se desarrollaron estas dinámicas con los asistentes para una comprensión más profunda de los objetivos de las mismas.

Dejó un valioso CD con todo el material.

4ª, 5ª y 6ª sesiones: Prevención y resolución de conflictos en el aula

Fechas: 1/04/02, 29/04/02 y 27/05/02 Ponente: Francisco Villegas Sánchez del IES Alarnes de Getafe (Madrid)

En estas sesiones el ponente puso mucho énfasis en la prevención de los conflictos mediante la adquisición de rutinas facilitadoras de un buen clima de trabajo y participación del alumnado en el aula, así como metodologías alternativas y recursos personales para el tratamiento de conductas disruptivas.

7ª y 8ª sesiones: Jornadas de Evaluación del Curso

Fechas: 5 y 6/06/02 Coordinación de las sesiones a cargo de los responsables del Curso.

Al igual que en el curso anterior se realizó una evaluación, tanto de las sesiones de área como generales, se cerraron los últimos aspectos pendientes del curso y se planteó la necesidad y conveniencia de seguir en contacto en el futuro mediante la creación de grupos de trabajo que mantuvieran vivos los procesos formativos iniciados y el intercambio de experiencias que tantos beneficios ha aportado a todos.

Conferencia final: Los saberes profesionales

Ponente: Rafael Porlán Ariza. Dep. Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla.

La profesión de profesor requiere unos saberes que van más allá del dominio de la propia materia y la experiencia que da, sin más, el paso de los años en la labor docente. Saberes relativos a las didácticas específicas y a la experimentación e innovación en el aula.

Cena de despedida

Anexo X

Área de Biología- Geología. Curso 2000-2001

Sesión	Temáticas tratadas
13-12-00	<p>1.- Presentación de los coordinadores del curso y de los asistentes. Información general sobre el desarrollo de las reuniones de área. Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Información general varia. Aclaraciones de dudas.</p> <p>2.- Entrega del diario correspondiente a la sesión inaugural. Información sobre la importancia del diario como elemento de reflexión de la práctica docente. Propuesta de elaboración de un diario de opiniones y de un diario de clase</p> <p>3.- Información de los coordinadores sobre las respuestas dadas por los participantes al cuestionario sobre recogida de expectativas</p> <p>4.- Información de los participantes sobre las respuestas dadas al cuestionario: "Conocimiento del contexto educativo"</p> <p>5.- Propuesta de temas a abordar en la próxima reunión de área</p>
18-01-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Presentación del tópico: Tectónica de placas. Comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 13-XII-00. Valoración de la sesión por los coordinadores. Información de los participantes sobre la elaboración del diario de clase. Valoración de los participantes sobre la sesión general del 10 de enero. Asuntos varios.</p> <p>2.- El tratamiento de la diversidad en el aula. Información, debate, propuestas,.... relacionados con el tratamiento de la diversidad en el aula. ¿Cuándo hablamos de diversidad a qué nos referimos? ¿Cuál puede ser el origen de la diversidad? ¿La diversidad es positiva o es una molestia? ¿Qué estáis haciendo en el aula para atender a la diversidad? ¿Y en el centro? ¿Qué podéis hacer en el aula? ¿Y en el centro?</p> <p>3.- Propuesta de temas a abordar en la próxima reunión de área.</p>
1-02-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Presentación del tópico: Ecosistema. Comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 18-I-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Propuesta de calendario de fechas pendientes. Asuntos varios.</p> <p>2.- El tratamiento de la diversidad en el aula. Información, debate, propuestas,.... relacionados con el tratamiento de la diversidad en el aula. Información sobre la propuesta de los contenidos de la sesión de hoy, del 22 y 26 de febrero. Resumen de los comentarios vertidos por los participantes en la sesión anterior. Debate acerca de la información contenida en los artículos. Toma de decisión de los participantes sobre qué aspectos relacionados con la atención a la diversidad van a trabajar con sus alumnos/as en el aula</p> <p>3.- Propuesta de temas a abordar en la próxima reunión de área.</p>
22-02-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Presentación del tópico: Alimentación y nutrición humana. Comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 1-II-01. Valoración de la sesión por los coordinadores.</p>

	<p>Valoración de la sesión general del 13-II-01. Asuntos varios.</p> <p>2.- El tratamiento de la diversidad en el aula. Exposición por parte de los participantes sobre la estrategia a seguir en sus aulas para abordar el tratamiento de la diversidad.</p> <p>3.- Propuesta de temas a abordar en la próxima reunión de área.</p>
--	--

26-02-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Presentación del tópico: Rocas y minerales. Comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 22-II-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Asuntos varios.</p> <p>2.- El tratamiento de la diversidad en el aula. Exposición por parte de los participantes sobre la estrategia a seguir en sus aulas para abordar el tratamiento de la diversidad.</p> <p>3.- Aproximación a la evaluación de los alumnos/as. Intercambio de pruebas escritas presentadas por los participantes. Debate.</p>
22-03-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Información general varia. Lectura y comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 26-II-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Valoración de la sesión general del 14-III-01. Toma de decisión conjunta sobre la próxima línea de trabajo.</p> <p>2.- El tratamiento de la diversidad en el aula. Conclusiones. Información de los coordinadores sobre las observaciones de aula de las compañeras. Propuesta de guión para la elaboración del informe final. Complimentación en pequeño grupo de un cuestionario para la puesta en común. Puesta en común tratamiento de la diversidad en el aula.</p>
29-03-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Exposición del tópico: Fotosíntesis y respiración. Lectura y comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 22-III-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Información general varia.</p> <p>2.- Aproximación a la evaluación. Instrumentos de evaluación. Trabajo en pequeño grupo: Resolución de un supuesto práctico sobre evaluación. Tipos de instrumentos de evaluación. Ventajas y desventajas. Debate. Decisión sobre cuál o cuales instrumentos de evaluación eligen los participantes para la experimentación en su aula.</p>
25-04-01	<p>1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Exposición del tópico: Evolución. Lectura y comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 29-III-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Valoración de la sesión general del 17-IV-01. Información general varia.</p> <p>2.- Aproximación a la evaluación. Instrumentos de evaluación. Revisión de la documentación entregada sobre instrumentos de evaluación. Debate e información sobre los contenidos que se evalúan y las ventajas y desventajas de los diferentes instrumentos de evaluación. Debate sobre la propuesta de evaluación de alumnos de la asignatura Biología-Geología. Corrección de una</p>

	prueba escrita. Debate y conclusiones. Elección por los participantes de algunos instrumentos de evaluación para su experimentación en el aula.
21-05-01	1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Exposición del tópico: Reproducción y sexualidad. Lectura y comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 25-04-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Valoración de la sesión general del 16-V-01. Información general varia. 2.- Observación en vídeo de la práctica docente de dos profesoras. Debate.
7-06-01	1.- Información sobre los contenidos a trabajar en la sesión de hoy. Exposición del tópico: Aparato locomotor. Lectura y comentarios sobre las opiniones vertidas en el diario de sesiones el día 21-05-01. Valoración de la sesión por los coordinadores. Entrega/recogida de documentación varia. Información general varia. 2.- Información de los participantes sobre la experimentación de instrumentos de evaluación

Área de Física y Química. Curso 2000-2001

Las sesiones de área se han desarrollado los días: 12/12/00, 17/01/01, 24/01/01, 20/02/01, 26/02/01, 06/03/01, 22/03/01, 24/04/01, 09/05/01, 22/05/01 y 07/06/01.

12/12/00 Presentación de todos/as. Presentación propuesta de trabajo. Intercambio de impresiones entre los asistentes. Se incorpora un asistente que no vino a la Primera sesión general. Diario de sesiones. Asistentes 8/10.

17/01/01 Reparto del trabajo de los tópicos curriculares. Se van a trabajar los siguientes: Energía, Electricidad. Composición de la materia, Cambios químicos, Luz y sonido, Propiedades de la materia, Fuerzas, La Tierra en el universo, Movimiento y Calor y temperatura. Se desarrolla el primero, La Energía, por parte del coordinador del curso. Intercambio incesante de impresiones. Se debate sobre los libros de texto. Se propone trabajar el tema de atención a la diversidad. Asistentes 9/10.

24/01/01 Se trabajó sobre el Diario de sesiones, el diario de clases y se fijaron las próximas fechas de las sesiones de área. Se llegó al compromiso de realizar el diario de clases desde el 24 de enero al 20 de febrero de 2001 con el fin de detectar las dificultades más importantes con las que se encontraban en clase. Se propuso trabajar el tema de la Evaluación en las sesiones de área. Como se comenzó el tema de atención a la Diversidad, con un intento de definición de los que cada uno/a de los asistentes entendía del mismo, se propuso que cada uno/a intentara en el grupo del que iba a realizar el diario, trabajaran de un lado las normas de convivencia en el grupo y de otro se fijaran en un alumno/a determinado que según ellos precisara una atención determinada con la finalidad de proponer una actuación concreta. Asistentes 9/10

20/02/01 Se comentó el desarrollo de la sesión del estrés con Juan L. Pérez. Interés desigual. Desarrollo del tópico curricular los cambios químicos. Se trabaja el tema de las normas de trabajo en clase. Se propone desarrollar una sesión para trabajar recursos (ordenadores, Internet,...) Asistentes 10/10.

26/02/01 Se realiza una revisión de temas pendientes. Se trabaja otra vez la atención a la diversidad. Se hace una puesta en común de lo que para cada uno/a significa atender a la diversidad. El abanico va desde los alumnos/as con NEE, diversidad en función del nº de suspensos, alumnos/as con nivel alto, alumnos/as con nivel bajo, etc. Se trabaja el tópico curricular de las Propiedades de la materia. Se propone realizar entrevistas y observaciones y/o grabaciones de clase. Excepto dos que confiesan que les da "corte" el resto parece que se muestra dispuesto/a. Asistentes 8/10

06/03/01 La sesión se desarrolla en el aula de informática. Se trabaja el Power Point como elemento para realizar presentaciones de algunos temas, de forma más o menos interactiva. También se visitan algunas páginas web de interés educativo o científico. Asistentes 9/10.

22/03/01 Tópico curricular, La Tierra en el Universo. Se hace una revisión de temas pendientes. Se hace alusión a la falta de compromiso que a veces se detecta en los trabajos propuestos de una sesión a otro, excepto en el caso del tópico curricular. Como temas a trabajar en próximas sesiones. Se proponen como próximos temas de trabajo: Tutorías. Exámenes/Evaluación. Dar un tema a distintos niveles. Se acepta traer a un profesor/a para que trabajara este último tema. Asistentes 9/10.

24/04/01 Se fijó una sesión de área que quedaba sin poner. Se informó sobre el tema de las sesiones finales, número de faltas de cada uno/a, cuestionario de evaluación (en disco) y del cuestionario del INPECIP que se volvería a pasar. También se comentó que se habían realizado de forma satisfactoria las observaciones de clase y las entrevistas. Tópicos curriculares Fuerzas y Movimientos. Se propone trabajar en la siguiente sesión: Evaluación. Asistente 8/10.

09/05/01 Tópico curricular La electricidad. Se fijan las sesiones finales. Se comenta el tema de las horas no presenciales. Se trabaja durante bastante tiempo el tema de la evaluación. Propuestas de trabajo para el próximo día: Terminar algunos flecos de la evaluación (se quedaron con ganas) y tema de trabajar un tema a distintos niveles con Matilde. Asistentes 9/10

22/05/01 Tópico curricular Luz y sonido. Se termina el trabajo pendiente sobre Evaluación. Trabajo con Matilde sobre diversidad. Se utilizan determinados instrumentos de uso habitual (cuadernos de los alumnos/as, trabajo en grupo, pruebas iniciales, etc.) como elementos para detectar la diversidad en el aula. Asistentes 9/10

07/06/01. Última sesión de área, antes de las finales. Tópico curricular Calor y temperatura. Se les comenta que ninguno/a ha obtenido plaza en el concurso de traslados y se aprovecha para lanzar puentes para el próximo curso. Parece

que con buena receptividad. Se entregan cinco de los cuestionarios de evaluación. Faltan dos que no asisten y tres que promete enviarlos inmediatamente. Se continúa el trabajo con Matilde. En esta sesión se trabajan adaptaciones curriculares no significativas en relación Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación. Asistentes 8/10.

Área de Lengua Castellana. Curso 2000-2001

<p>12/12/2000</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de cada asistente y resumen del documento sobre el contexto en el que daban sus clases. • Relato de los dos primeros meses de clases y descripción de los problemas más frecuentes. • Se consensúa el calendario de las sesiones de área del curso. • Propuesta de plan de trabajo. • Invitación a compartir lecturas literarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Horario semanal del ponente. • <i>Posibles líneas de actuación en el módulo de didáctica de lengua castellana y literatura.</i> (Se incluye completo a continuación por ser una guía de referencia). • Diario de la sesión del 30/11/2000 (Manuel Luna y Ana Rivero). • Artículos sobre el diario escolar (R. Porlán y colaboradores)
<p>1ª</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de artículos sobre el diario escolar (profesorado, alumnado)... • Comprensión y expresión escritas. 	<p>* (Luis Montero López).</p>
<p>16/1/2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impresiones y comentarios sobre la Primera evaluación que cada uno vivió en sus centros. • Resumen crítico de la sesión general del 10/1/2001 sobre el "ser profesor". • Debate sobre la documentación relacionada con el diario escolar. Propuesta para llevar al aula la teoría. • Comentario sobre las fotocopias entregadas. • Presentación del tema fijado para hoy y propuesta más cerrada para el siguiente día. • El rincón del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía diversa sobre la comprensión y la expresión escritas. • Materiales diversos elaborados por el Dpto. de Lengua del I.E.S. Federico Mayor Zaragoza: protocolos de evaluación, hojas de evaluación de la práctica docente, modelo de informe de competencia curricular, documentación para trabajar el mito de don Juan. • Modelos para elaborar planes de refuerzo en Lengua y ACIs. • <i>La escritura en la enseñanza secundaria.</i> (Graó,2000).
<p>2ª</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de los asistentes a redactar un diario sobre la práctica docente en el grupo más problemático para ellos. 	<p>* (Luis Montero López).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la actividad con sus alumnos: <i>redactar una historia con 10 palabras seleccionadas al azar respetando el mismo orden.</i> • Didáctica de la escritura. 	
25/1/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Información y comentarios sobre la Fase de Prácticas de los asistentes-funcionarios. • Positivos resultados de la actividad de las 10 palabras. • Revisión y análisis bibliográfico sobre didáctica de la escritura. • La expresión oral; algunas actividades. La radio en la escuela. • Disciplina y motivación. • Rincón del lector: <i>Nieve</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía de D. Cassany, Björk y Blomstand (<i>La escritura en la enseñanza secundaria</i>), Queneau (<i>Ejercicios de estilo</i>), Lomas (<i>Cómo hacer cosas con las palabras</i>), Serafini (<i>Cómo se escribe</i>) y bastantes más. • Experiencia sobre música en el aula (E. Ferrón, P. Martínez y L. Montero). • Trabajos sobre el mito de don Juan (IES F.M.Z.).
3ª	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar un mini proceso de escritura en tres clases (un relato): • 1º. Trabajo de preescritura: tema, torbellino de ideas,... • 2º. Redacción. Texto borrador. • 3º. Segundo borrador. Texto final. • Diario de clase. • Literatura. Talleres de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mariano de Meer Alonso. • Manuela Rivera García. • (Luis Montero López).
30/1/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de Escritura. • La Programación de la Fase de Prácticas. Actividades de motivación. • La redacción de un texto en tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • 1º. Búsqueda de ideas. Mapa de conceptos. Redes conceptuales. Adecuación. Campos semánticos. • 2º. Planificación y redacción: texto de 5 párrafos de 5 líneas, frases cortas y simples. Coherencia. Cohesión. • 3º. Redacción final: qué mejorar en los escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía sobre talleres de escritura (Víctor Moreno: <i>Va de poesía, El deseo de leer</i>; J. Calero: <i>De la letra al texto; Al pie de la letra</i>; S. A. Kohan; Grupo Grafein; E. Ortega: <i>El baúl volador</i>) • <i>Verbalia</i> (M. Serra). • <i>Guía del redactor publicitario</i> (M. Cerezo), <i>El espectáculo del deseo</i> (C. Lomas). • Revistas: <i>Alacena</i>: artículo de V. Moreno con actividades para utilizar el diccionario. • <i>La Iguana</i>.

	Cohesión. Corrección. Difusión. • El rincón del lector. Novelas.	
4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un mapa conceptual en la sesión del curso. • Compartir resultados de la redacción de historias. • Diario de clase. • Atención a la diversidad. • Aspectos de una programación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Susana González del Piñal. • Moisés Selfa Sastre. • (Luis Montero López).

8/2/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de Prácticas. Esquema para la Programación. • Sobre el plan de redacción en tres días: resultados positivos. Comentarios particulares sobre el desarrollo de la experiencia. • Ortografía: ¿ayuda o problema para redactar? • Ejemplos de mapas conceptuales. • La motivación del alumnado: actividades y contenidos que la facilitan. • Libros de texto: ¿uso, abuso,...? • Se anuncia el trabajo final de este Curso: material de uso para alumnado sobre todo de ESO atendiendo a su diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias: • “Pauta de autocontrol del proceso de redacción” y “Pauta de revisión de un texto argumentativo” (<i>Textos</i>, 16). • D. Cassany: “Corregir la ortografía”. • “Un acercamiento a la E. Media desde nuestro presente”. Esquema para trabajo IES F.M.Z. • M. Sarto: <i>Animación a la lectura con nuevas estrategias</i>. (Selección). • F. Morales: “Escribiendo Haikus” (<i>Andalucía Educativa</i>, 19). • Muestras de fotonovelas realizadas por alumnado del IES F.M.Z.
5ª	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar la Programación de la Fase de Prácticas. • Diario de clase. • Programación del Primer Trimestre del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patricia Lobato Marqués. • Rafael Roblas Caride. • (Luis Montero López).
21/2/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios sobre la sesión de prevención del estrés de J.L. Pérez (13/II) y su aplicación en la realidad cotidiana del profesor. • Dar el programa versus respetar el ritmo lento de aprendizaje del alumnado. • Posibilidades de cambiar una programación (libro de texto) 	<ul style="list-style-type: none"> • D. Goleman: <i>Inteligencia emocional</i>. • Álbumes de imágenes del IES F.M.Z.. • (FOTONOVELA): R. Aparici: <i>El cómic y la fotonovela en el aula</i> y artículo de la revista de la SEDLL. • A. Ontoria: <i>Mapas conceptuales</i>.

	<p>cerrada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de la enseñanza de la literatura: ¿Cómo hacerla atractiva? • Mapas de conceptos, teoría y práctica: (actividad)¿Qué conceptos literarios deberían conocer los alumnos de ESO? • Sobre grabaciones en audio para investigar sobre este Curso. • Entrega de algunos diarios de clase. • Problemas sobre las programaciones didácticas. • Enfoques generales para tratar el teatro en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novak y Gowin: <i>Aprendiendo a aprender</i>. • <i>Evaluación en la educación secundaria</i>. Graó, 2000. • Montero, Íñiguez, Zurita: <i>Didáctica de Lengua y Literatura para profesores de Educación Secundaria</i> (Selección de páginas sobre objetivos de ESO y Bachillerato, contenidos y selección de lecturas, metodología y tipos de actividades, criterios e instrumentos de evaluación y proyecto de trabajo: "Teatro Español del Siglo de Oro").
6ª	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de diarios de clase. • Seguir experimentando algunas de las actividades ya propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Rosa Barba Vicente. • Elisa Vega Fernández. • (Luis Montero López).

8/3/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas de conceptos realizados (Alumnos de M. Selfa sobre la mujer: buen resultado). • Experiencias positivas de lectura: <i>El misterio de la cripta embrujada</i> (A.R. Barba), selección de relatos breves y diversos para 3º/4º de ESO (L. Montero), creación de novelas colectivas. • Canon literario / canon escolar. • Selección de tres asistentes al Curso para su evaluación (entrevistas, observación,...). • Entrega de diarios de clase. • Dificultades sobre la programación: <ul style="list-style-type: none"> • Distinción de c. conceptuales, procedimentales y actitudinales. • Didáctica del vocabulario. • Metodología. • Procedimientos e instrumentos de evaluación. • ¿Profesor de lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras observaciones sobre diarios de clase entregados: elementos coincidentes y diferenciadores. • Bibliografía muy diversa sobre programación: • El currículum en general. • Modelos de secuencia de contenidos. • Programaciones de aula. • Ejemplos de unidades didácticas. • Adaptaciones curriculares.
----------	---	--

	(gramática, terminologías) o de comunicación (leer, comprender, escribir, expresarse)?	
7ª	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina en general. • Adaptaciones curriculares. • Comprensión lectora. Literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inmaculada Caballero Garrido. • Consuelo R. Saldaña González. • (Luis Montero López).
19/3/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la segunda sesión dedicada a la prevención del estrés. • Aspectos generales contemplados en el análisis de diarios de clase: • ¿Qué actuaciones describen? • ¿Presentan emociones y sentimientos? • ¿Aparece el comportamiento del grupo? ¿Hay nombres concretos? • ¿Proponen cambios para la mejora? • Extensión, nivel de detalle. • Hay conclusiones sobre cada diario y propuestas didácticas para resolver los problemas señalados. • Lectura y literatura juvenil. 	<ul style="list-style-type: none"> • L. Daniel González: <i>Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil</i> (1997). • Revista <i>CLIJ</i>. • Fotocopias: • “¿Qué deben leer los alumnos de ESO y Bachillerato? incluido en un especial de <i>Cálamo</i> dedicado a Literatura Juvenil y lectura. • Modelo de hoja de evaluación para seguimiento de tareas y controles (IES F.M.Z.). • Modelo de Hoja para diario de clase de alumnos (IES F.M.Z.). • Comprensión lectora: <i>Enseñar lengua</i> (Graó,1994), J. Alonso Tapia: <i>Leer, comprender y pensar</i>, E. Martín: <i>Leer para comprender y aprender</i>.
8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Diario de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mª Francisca Alonso Dávila. • Olvido Guzmán Pons. • (Luis Montero López).

26/3/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Algo más sobre literatura juvenil. • Más sobre diarios de clase: análisis y comentarios. • Sobre el poder de la gramática, el interés de la creación o la diversidad de actividades para un alumnado diverso (Experiencias). • ¿Siguen siendo útiles los exámenes? • Comprensión lectora: análisis de bibliografía y documentos. • Plan mínimo para desarrollar 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>CLIJ</i> y <i>Los narradores cautivos</i> (Alfaguara). • Informes de autoevaluación de aprendizajes (Alumnado de 2º de Bachillerato del IES F.M.Z.). • Variada bibliografía sobre el hecho de leer, la comprensión lectora y el aprender a aprender. • E. Sánchez Miguel: <i>Los textos expositivos</i>. • S. Molina: <i>Programa para el desarrollo de la comprensión</i>
-----------	--	---

	<p>con el alumnado de los institutos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º: Elegir un texto expositivo y realizar un resumen y esquema de las ideas. • 2º: Corregir y explicar estrategias de comprensión y resumen. • 3º: Elegir otro texto y aplicar lo anterior. 	<p><i>lectora.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Johnston: <i>La evaluación de la comprensión lectora.</i> • Otros más adecuados al trabajo de aula (Estudita Martín) y varios sobre el refuerzo para 1º y 2º de ESO.
9ª	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión. • Diario de clase. • Literatura y cine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elisa Vega Fernández. • Moisés Selfa Sastre. • (Luis Montero López).
25/4/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la ponencia de habilidades sociales de Encarna Aparicio. • Cine y literatura: • Adaptaciones cinematográficas sobre obras literarias (narrativa y teatro). • El guión cinematográfico. • Los mitos literarios y el cine. • El análisis de películas. • <i>Información y C., Medios de C. y Literatura Universal.</i> • Los diarios de clase se siguen realizando. También de alumnos. • Revisión de actividades sobre la comprensión de textos y el resumen. • Redacción de textos expositivos a partir de premisas (Cassany/M.Selfa). • Sobre el trabajo final del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía sobre Cine y literatura. Algunas referencias. • J. Sánchez Noriega. • J.A. Ríos Carratalá: <i>El teatro en el cine español.</i> • A. Jaime: <i>Literatura y cine en España (1975-1995).</i> • Lluís Quinquer: <i>El drama de escribir un guión dramático.</i> • Balló y Pérez: <i>La semilla inmortal.</i> • <i>Anuario de Fotogramas 2000.</i>
10ª	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de clase. • Posibles temas para elaborar el trabajo final. • Gramática y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clara Alicia Ochoa Vega. • Rafael Roblas Caride. • (Luis Montero López).
9/5/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la evaluación final del curso y la manera de cumplimentar la encuesta correspondiente. • Sobre el trabajo final. A partir del esquema explicación y resolución de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema general para la elaboración del trabajo final y la confección de la Carpeta de materiales para la diversidad. • L. Montero y E. Ferrón (1992): "La iguana. Pliegos

	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de temas por cada asistente según gusto e intereses. • Sugerencias de enfoque y compromiso del ponente para facilitar bibliografía. • Estudio gramatical / reflexión gramatical. • Las corrientes lingüísticas y su llegada al ámbito escolar. • Algunas actividades con la ortografía. 	<p>infinitos de locura poética para un trabajo creativo en el aula”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre gramática y ortografía: • Amplia muestra bibliográfica sobre estos temas: libros de profesor y para el trabajo en el aula, distintos enfoques y experiencias con-trastadas. • Fotocopias: • “¿Qué gramática para al escuela?” en <i>Textos</i>, 2. • J. Mesanza: “Inventario cacográfico”. • A. Camps y otras: “El dictado”.
11 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación final sobre el Curso desarrollado. • Diarios de clase de profesor y de alumnado. • Trabajos elaborados para la Carpeta de materiales de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuela Rivera García. • Amparo Torres Panchón. • (Luis Montero López).

Área de Matemáticas. Curso 2000-2001

Sesiones	Área (propuesta preactiva)	Generales
1 (12/12/00)	Propuesta de contenidos del curso. Taller: Significado numérico	Presentación de los asistentes Breve descripción de la H ^a de sus centros, sus recursos, la dinámica de trabajo de su Dto. y sus recursos, cursos y contenidos del 2 ^o trimestre Resumen de expectativas Diario de sesiones/del profesor Justificación y propuesta
2 (18/1/01)	Taller: Significado numérico Juego: Lo tuyo y lo mío. Presentación del currículos de álgebra. Presentación de libros de álgebra. Análisis de libros de texto	Lectura del diario de la sesión anterior. Diario de clase.
3	Trabajo sobre Álgebra:	Lectura del diario de la

(1/2/01)	<p>1ª parte: Análisis de algunas actividades desde la óptica de la atención a la diversidad del alumnado</p> <p>2ª parte: presentación nuestra de algunas actividades.</p> <p>Presentación de algunos materiales: policubos,...</p> <p>Trabajo no presencial: pequeñas experiencias y elaboración de una “unidad didáctica” sobre funciones.</p> <p>Cuestionario para facilitar el análisis de libros de texto.</p> <p>Presentación de algunas actividades sobre funciones y de los libros utilizados</p>	sesión anterior.
4 (26/2/01)	<p>Comentario sobre la pequeña experiencia realizada en Álgebra.</p> <p>Cómo abordar un tema: funciones.</p>	<p>Comentarios a la última sesión general (Ponente: Juan Luis Pérez).</p> <p>Lectura del diario de la sesión anterior.</p> <p>Diario del profesor</p>
5 (7/3/01)	<p>Comentario de las experiencias de Álgebra.</p> <p>Análisis de libros de texto.</p> <p>Diseño del tema de funciones.</p>	Lectura del diario de la sesión anterior.
6 (15/3/01)	<p>Estado de la cuestión sobre el trabajo desarrollado en el tema de funciones.</p> <p>Presentación de algunas actividades: “gasolina – diesel”, “explosión nuclear”, ...</p> <p>Seguir trabajando en el tema de funciones.</p>	Lectura del diario de la sesión anterior
7 (20/3/01)	<p>Estado de la cuestión sobre el trabajo desarrollado en el tema de funciones.</p> <p>Modelos de enseñanza.</p> <p>Evaluación – calificación. Criterios</p> <p>Análisis de exámenes</p>	Lectura del diario de la sesión anterior.
8 (19/4/01)	<p>Recogida de la segunda experiencia realizada.</p> <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Introducción general. · Aspectos relevantes de la educación matemática a evaluar. · Instrumentos de evaluación. 	<p>Comentarios a la última sesión general</p> <p>Lectura del diario de la sesión anterior.</p>

	Cuaderno del alumno y Proyectos. · Criterios de evaluación. · Errores y obstáculos.	
9 (24/5/01)	Comentarios sobre la segunda experiencia realizada en el aula. Análisis de exámenes (sobre funciones). Gestión del aula.	Comentarios a la última sesión general Lectura del diario de la sesión anterior.
10 (5/6/01)	Recursos manipulables en el aula de matemáticas. Guión para la exposición de la experiencia realizada sobre el tema de funciones.	Lectura del diario de la sesión anterior.
11 (7/6/01)	Exposición de la experiencia por cada uno de los profesores.	Lectura del diario de la sesión anterior.

Biología-Geología 2001-2002

- Elaboración de tópicos curriculares y exposición por los participantes sobre:
 - ◆ Los procedimientos en el planteamiento curricular de la Reforma.
 - ◆ La célula animal y vegetal.
 - ◆ Cambios geológicos.
 - ◆ Actitudes hacia la ciencia.
 - ◆ Educación ambiental.
 - ◆ Los trabajos prácticos.
 - ◆ Interpretaciones históricas de la posición de la Tierra en el Universo: teorías geocéntrica y heliocéntrica
- Elaboración y exposición del documento:
 - ◆ Los seres vivos
- Líneas de actuación:
 - ◆ Atención a la diversidad
 - ◆ Utilización didáctica de las ideas de los alumnos

Física y Química. Curso 2001-2002

- Trabajo colaborativo sobre:
 - Una nueva manera de abordar el currículo.
 - La alimentación humana como disculpa curricular.
 - Elaboración de la trama conceptual ¿Qué comemos?
 - Los trabajos prácticos en Física y Química.
 - Nuevos borradores de la ESO y el Bachillerato en el área de Física y Química.
 - Ciencia recreativa.
- Elaboración y exposición del documento:
 - Cinemática

Lengua y Literatura. Curso 2001-2002

1. COMENTARIO GENERAL. EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

Resumir el presente año académico en relación al trabajo relacionado con esta actividad formativa es bastante gratificante. Salvo problemas concretos y dificultades puntuales la marcha de las diferentes sesiones, y nos concentramos especialmente en las de área, ha sido agradable. Este sentimiento, compartido por asistentes y ponente, ha provocado una potenciación de las virtudes que tuvo el curso pasado y una eliminación de aquellas disfunciones de las que pudo adolecer. Con esta atmósfera iniciamos un breve recuerdo de la actividad realizada y de sus puntos más interesantes.

El grupo con 10 inscritos se configuró desde la segunda sesión con ocho componentes de asistencia regular. Sólo en el mes de abril y por problemas personales y familiares de una de las asistentes el grupo quedó constituido por siete que son los que han terminado y los que realizaron la evaluación general de la actividad y entregaron una Memoria resumen de los dos años de curso. De todo lo anterior hay que registrar la presencia de una nueva asistente que no estuvo en el curso del año anterior. La progresiva inclusión en la atmósfera de trabajo del grupo la ha convertido en una más sin apreciables diferencias con los "antiguos".

2. DESARROLLO DE LAS SESIONES.

Al igual que en el curso pasado las sesiones disfrutaban de una férrea libertad. Partíamos siempre de un plan que se veía modificado según las necesidades y ritmos que el grupo definía por la urgencia, interés o curiosidad de las cuestiones planteadas. Los apartados que siempre se repetían y que nos garantizaban un orden necesario eran los siguientes:

- Intercambio de experiencias y trabajos de clase.
- Presentación de tareas y proyectos realizados por el alumnado del ponente.
- Revisión bibliográfica lo más amplia y actualizada posible sobre un tema concreto.
- Reparto de fotocopias (artículos, experiencias, capítulos) seleccionadas en relación con el tema concreto a trabajar.
- Resolución de problemas planteados con el intercambio de opiniones de todos.
- Propuestas alternativas a las actuaciones de clase planteadas.
- Presentación de distintos grados de tratamiento de un tema para aplicarlos a alumnos concretos dentro de un grupo-clase tipo.
- Acuerdo del tema a tratar en la sesión siguiente.

El orden anterior se repetía casi siempre y funcionó. Debo insistir en que el partir de problemas y sobre todo de producciones concretas (tareas del alumnado, trabajo, controles, etc.) fue un elemento clave para acercar las teorías expuestas a la práctica más inmediata y útil del aula.

3. TEMAS TRATADOS.

A la hora de señalar los temas da un poco de reparo su formulación pues puede parecer raquítica en relación con el interés manifestado y constatado por los asistentes, pero han sido los que se exponen a continuación. Es preciso señalar que las derivaciones, extensiones y múltiples ramificaciones de ellos los entroncan con una visión de nuestra área en la que siempre están presente las habilidades básicas de leer y escribir, comprender y expresar, reflexionar y criticar.

- **Teatro.** Texto teatral, dramaturgia, puesta en escena de obras o textos diversos,...
- **Cine y literatura.** Cine a partir de libros, cine como arte, ...
- **Proyectos de trabajo.** Múltiples posibilidades de enfocar la práctica diaria a partir de una planificación de dos, tres, cuatro semanas en la que los contenidos se programaban para una finalidad última y significativa.
- **Evaluación.** Lo más formativa y cualitativa posible. El contrato de evaluación. La variedad de instrumentos. Las contradicciones de la práctica.
- **Los paseos literarios.** La literatura en relación a lugares, los escritores identificados con espacios, las ciudades creadas por la sensibilidad de la escritura. Sevilla.
- **Los talleres literarios.** Escribir, crear, conocer literatura de forma activa.
- **El análisis y el comentario de textos.** Niveles de acercamiento al texto, posibilidades, la crítica de libros.

Estos fueron los grandes ejes sobre los que fuimos hablando de nuestra práctica y nos propusimos cambiarla buscando aprendizajes más significativos para nuestros alumnos.

Si se consulta la Memoria del curso pasado se podrá comprobar cómo se repite alguno. No obstante hay que reconocer que varios son los que no se pudieron tratar el curso pasado por la urgencia de lo que entonces se necesitó. Este año todo ha sido más reposado y ello ha permitido una asimilación más notoria.

4. EL CURSO SEGÚN LOS ASISTENTES.

4.1. EVALUACIÓN FINAL DEL CURSO.

No vamos a repetir aquí lo que por extenso constituye un amplio apartado de evaluación del curso completo. Ese apartado se centra en registrar las opiniones de cada asistente de las cuatro áreas del mismo y de comentar el interés de las sesiones generales habidas. El resumen general más destacado es el nivel de satisfacción alcanzado por la actividad formativa y la apreciable influencia que ésta ha tenido en la práctica diaria de sus clases. Aventura también una influencia posterior que confiamos sea duradera. La evaluación también refuerza una de las conclusiones del curso pasado cual fue la

oportunidad de plantear un curso de las características del nuestro en los primeros años de ejercicio docente.

Para más detalle o búsqueda de matices remitimos a la Evaluación General realizada, resumida en las Sesiones Finales del curso y debatidas y contrastadas allí.

4.2. EVALUACIÓN INDIVIDUAL: LAS MEMORIAS DE LOS DOS AÑOS DE NOVELES.

Contando la evaluación anterior aunque sin conocer lógicamente sus resultados, a partir de marzo se empezó a trabajar en nuestra área en una Memoria que de forma individual y sin influencias mutuas recogiera la influencia del curso en los dos años transcurridos. Con la convicción de terminar una etapa y de cerrar, lo más importante, un ciclo, el ponente propuso “hacer memoria” de estos dos años con unas mínimas recomendaciones que permitiera a posteriori el contraste de resultados.

En resumen se sugirió lo siguiente:

- Situar el trabajo realizado en el/los institutos de cada uno de ellos.
- Resumir las impresiones, problemas, éxitos y supuestos fracasos de estos dos cursos.
- Precisar aquellas actividades, planteamientos o materiales conocidos en el curso y puestos en práctica en este segundo año.

Antes de la entrega del primer borrador se pudo constatar algo agradable. En muchos casos se había utilizado en el aula el material elaborado por los asistentes al primer año del curso y que configuró el trabajo final del mismo. Ese dejar el libro de texto y acudir al trabajo de sus compañeros al menos ratificó en el ponente la intuición de la utilidad de lo que en su momento se propuso y realizó.

Después del primer borrador el ponente comentó en grupo lo percibido en cada Memoria individual y sugirió cuando pudo algunos puntos para una posible mejora. Aceptados estos comentarios dieron lugar a la versión definitiva que es la que acompaña tal cual esta memoria en forma de Anexo. Como podrán comprobar aquellos que lean con detenimiento cada una de ellas se percibe la diversidad propia de un grupo, aunque sólo esté constituido por siete. Distintas realidades, historias personales y formas de entender la práctica las convierten en un buen ejemplo de personal visión de la propia labor y papel de ser profesor. Al mismo tiempo mantienen los necesarios puntos en común que permiten una lectura comparativa.

Para todos aquellos que no puedan leerlas resumimos a continuación los aspectos más señalados sin ánimo de exhaustividad.

5. ALGUNOS PROBLEMAS GENERALES O APRECIACIONES DEL PONENTE.

A partir de todo lo anterior el ponente transmitió al grupo las apreciaciones generales que se presentan a continuación fruto de la lectura de las Memorias

anteriormente resumidas; sirvieron de nuevo para avivar un nuevo debate sobre ser profesor de lengua ahora y en el futuro.

- El curso como terapia de grupo. El encuentro con compañeros en la misma situación laboral y emocional ha sido de nuevo de gran utilidad.
- Situar el libro de texto en su justo papel de instrumento y no de elemento clave del ser profesor. Se trata de dominar el libro, no de ser dominado o dominada por éste.
- Interés o necesidad por ajustar las clases al contexto concreto de cada curso, nivel y tipo de alumnado con el que se trabaja en cada momento.
- Utilidad del material elaborado y entregado como Memoria final el curso pasado. Fue un material pensado para la inmediata puesta en práctica para las clases, realizado además por “compañeros en la misma situación”.
- Eficacia del material seleccionado y entregado en cada sesión: libros, fotocopias, planes de trabajo, estrategias de actuación en el aula,...
- Aún se recuerda la Fase de Práctica para el Acceso al Funcionariado como un requisito poco útil.
- La validez de ser un “curso abierto” en el que entre todos se elige el tema a tratar en la próxima sesión.
- Valor de creer “en una misma”, en la autonomía responsable a la hora de seleccionar contenidos, de emplear estrategias metodológicas diversas.
- Convencerse de una serena exploración continua que se manifiesta cuando una nueva actividad lleva a otra y ésta a otra y se construye un esquema de actuación que cuanto más denso puede modificar o sustituir al anterior. Este “anterior” suele ser el definido como tradicional del que salvo excepciones notorias todos hemos partido en nuestros primeros años de ejercicio docente.
- ¿Hay una secuencia tipo de progreso metodológico, cambio conceptual, seguridad docente o valentía curricular? ¿Puede ser la siguiente?
 - Nueva actividad aislada > secuencia de nuevas actividades > eliminación total o parcial del libro de texto > concepción de la práctica a partir de proyectos de trabajo > organización del currículo por proyectos de trabajo secuenciados > investigación profesorado-alumnado.
- Un contrasentido latente o explícito: cuando uno explica, y los alumnos se aburren, da por “seguro” que el alumnado aprende / cuando propone que el alumnado “haga actividades nuevas y creativas”, y los alumnos se interesan, no sabe si aprenderán algo.

6. LA POSIBLE CONTINUACIÓN.

Después de las charlas dentro del área, de los debates en las sesiones generales y de los comentarios individuales se puede afirmar que todavía no

hay un acuerdo total, aunque sí se aprecia una tendencia ya bastante definida que se podría concretar en el próximo mes de septiembre. Los rasgos esenciales serían:

- Grupo de Trabajo.
- Gestión compartida y coordinación por uno de los asistentes del curso.
- Presencia por definir, aunque requerida, del actual ponente, en forma de asistente-asesor.
- Temáticas diversas a tratar aunque parece de interés abordar el currículo a partir de proyectos de trabajo.

El interés y la curiosidad que permanezcan después del inicio del nuevo curso escolar, de los nuevos institutos y de los traslados que se produzcan concretarán en esta línea, en otra o en ninguna lo expresado hasta aquí.

Matemáticas. Curso 2001-2002

SESIONES DE ÁREA	CONTENIDOS	METODO LOGÍA
1ª Sesión: 22-X-2001	<ul style="list-style-type: none"> · Establecer los temas a tratar en estas sesiones. Los que surgieron fueron: <ul style="list-style-type: none"> -Gestión del aula -Analizar situaciones de aula. -Recursos didácticos. · Como trabajo no presencial: <ul style="list-style-type: none"> -Profundizar en el perfil de un grupo de alumnos. -Elaboración/experimentación de instrumentos. -Realizar con los alumnos un Proyecto de Trabajo. -Banco de ideas matemáticas. · Comentar los primeros días del curso, la incorporación al Centro y la relación con el profesorado del Dº. 	<p>Tormenta de ideas para la elección de temas a trabajar a lo largo del curso.</p> <p>Búsqueda de consenso.</p> <p>Rueda de intervenciones.</p>
2ª Sesión:	<p>Gestión del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Corrección de tareas. · Métodos de trabajo individual. · Cómo hacer preguntas de modo que se genere aprendizaje,... 	Rueda de cuestiones de interés y búsqueda de estrategias y modos de actuación
3ª Sesión:	<ul style="list-style-type: none"> · Cuestionarios para conocer el perfil de nuestros alumnos. · El cuaderno del alumno. · Observación de actitudes. 	Análisis de cuestionarios traídos por todos en parejas y puesta en común.
4ª Sesión:	<p>Visionado de un vídeo sobre una clase en la que los alumnos trabajan en grupos.</p> <p>Análisis del vídeo.</p> <p>Distintas formas de trabajo en</p>	Después de ver una parte del vídeo, se rellena individualmente un cuestionario sobre lo que se ha visto y se

	grupos.	pone en común el análisis realizado. Así se procede hasta el final de la cinta.
5ª Sesión:	El Proyecto de Trabajo Presentación de varios artículos sobre el tema y propuestas de Proyectos concretos como ejemplos ilustrativos.	Comentario del contenido de los artículos y de los Proyectos presentados.
6ª Sesión:	La Historia de las Matemáticas como recurso didáctico.	Exposición de formas diversas de trabajar la Hª en el aula de Matemáticas
7ª Sesión:	Juegos didácticos de Matemáticas.	Presentación y utilización de juegos diversos.
8ª Sesión:	El vídeo didáctico.	Visionado de vídeos diversos y trabajo con fichas didácticas.
9ª Sesión:	Materiales manipulables en el aula de Matemáticas.	Construcción y presentación de diversos materiales didácticos.

10ª Sesión: 25-IV-02	Profundización en el tema de los Proyectos de Trabajo. · Análisis de los problemas que van surgiendo en el proceso con los alumnos.	Presentación de otros enfoques. Rueda de dudas y cuestiones diversas.
11ª Sesión: 7-V-02	Profundización en algunos de los recursos didácticos presentados en sesiones anteriores. Visionado de algunos vídeos matemáticos relacionados con temas de especial interés para los profesores.	Puesta en común de los aspectos más interesantes para cada uno. Análisis de partes de estos vídeos y trabajo en sus fichas didácticas.
12ª Sesión: 21-V-02	· Presentación del proceso llevado a cabo por cada uno de los profesores del curso con sus alumnos sobre los Proyectos de Trabajo realizados. · Análisis de la experiencia. · Estudio de la posible continuidad del grupo el curso que viene.	Rueda de intervenciones. Debate. Rueda de opiniones y sugerencias sobre futuros contenidos.

Anexo XI

GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PROFESOR/A:

ÁREA:

ASIGNATURA:

CURSO Y GRUPO:

CENTRO:

FECHA Y HORA:

OBSERVADOR/A:

1.- Descripción física del entorno de trabajo

1.1. Aspectos generales del centro docente.-

- Antigüedad, estado de conservación, atención del personal no docente, ruido,...

1.2. Aspectos del aula.-

- Estado de conservación, mobiliario, luminosidad, recursos educativos (audiovisuales, biblioteca de aula,...), etc.

2.- Clima de aula

2.1. Actitud del profesor/a.-

- Distante/Cercano con los alumnos/as
- Dinámico/Estático (su posición en el aula)
- Ameno/ Aburrido
- Enérgico/Suave (llamadas de atención a los alumnos/as)
- Impasible/Alterable (comportamiento de los alumnos/as)
- Anima a los alumnos/as

2.2. Actitud de los alumnos/as.-

- Respetuosos/Irrespetuosos
- Atentos/Revoltosos
- Interrumpen pidiendo permiso/sin pedir permiso
- Entran/Salen del aula con permiso/sin permiso
- Se levantan con permiso/sin permiso

3.- Aspectos metodológicos más significativos de la práctica docente

3.1. *Papel del profesor/a (Gestión del aula).*-

- Solamente explica.
- Explica, coordina, organiza, propone,...
- Favorece la participación de los alumnos/as

3.2. *Papel de los alumnos/as.*-

- Grado de pasividad o de participación.
- Participación favorecida o no por la actitud del profesor/a.

3.3. *Ideas de los alumnos.*-

- Se explicitan/No se explicitan
- Momento de la explicitación: al inicio, puntualmente, a lo largo de todo el proceso,...
- Instrumentos de explicitación: cuestionario, preguntas, torbellino de ideas,...
- Uso didáctico: “errores” a eliminar; de manera anecdótica y poco organizada; guían la intervención del profesor/a.
- Grado de ajuste entre las explicaciones/ trabajos propuestos con las ideas expresadas.

3.4. *Formas de trabajo/agrupamiento del aula.*-

- Individual
- Pequeño grupo
- Gran grupo para las explicaciones, puestas en común,...
- Alternancia de los anteriores.

3.5. *Atención a la diversidad.*-

- Propuesta única de trabajo.
- Propuesta diversificada.
- Desarrollo de la propuesta en el caso de ser única: se contemplan los diferentes ritmos de aprendizaje, motivación,...

3.6. *Recursos didácticos.*-

- Libro de texto
- Apuntes
- Cuaderno del alumno
- Audiovisuales
- Otros:

3.7. *Secuencia prototípica de enseñanza y tipos de actividades.*-

Descripción de la secuencia prototípica de enseñanza que realiza el profesor/a así como los tipos de actividades que lleva a cabo.

4.- Observaciones

GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PROFESOR/A: X

ÁREA: Y

ASIGNATURA: Z

CURSO Y GRUPO: 3º A

CENTRO: IES ¿? (SEVILLA)

FECHA Y HORA: 21/03/01, de 10,25 a 11, 20

OBSERVADOR/A: Emilio Solís Ramírez

1. - Descripción física del entorno de trabajo

1.3. Aspectos generales del centro docente.-

- Antigüedad, estado de conservación, atención del personal no docente, ruido,...

El Centro es un IES con una antigüedad de aproximadamente 13-14 años. Su estado de conservación es aceptable. La atención del personal no docente correcta. El Director conocido del observador, a niveles profesionales, me atendió de forma agradable y me acompañó al lugar donde se encontraba la profesora terminando la clase anterior de Métodos de la Ciencia en el Laboratorio. El ambiente que se observa, tanto en la primera entrada como en la posterior después del recreo donde el número de alumnos/as que se encuentra en el hall del centro era numeroso, es bastante normal y tranquilo e incluso de buen ambiente entre los profesores/as y alumnos/as que allí se encuentran.

1.4. Aspectos del aula.-

- Estado de conservación, mobiliario, luminosidad, recursos educativos (audiovisuales, biblioteca de aula,...), etc.

El aula tiene entre 55-65 m², con lo cual resulta espaciosa para el número de alumnos/as que alberga (28 en la sesión de hoy) 30 como máximo. El estado de conservación es aceptable.

La luminosidad es regular, las ventanas son pequeñas y la orientación que tiene hace necesario que algunas luminarias se encuentren encendidas. El día además está algo brumoso y no acompaña.

El mobiliario del aula, lo componen las mesas y sillas de los alumnos/as, la mesa del profesor/a y su silla, la pizarra, las perchas y una papelerera. Las mesas de los alumnos/as tienen una etiqueta con su nombre y apellidos. En las paredes hay situados algunas producciones de los alumnos/as como pósters, folios dibujados, etc. relacionados con trabajos de las distintas asignaturas.

El estado de conservación del aula es aceptable y a pesar de ser ya la 3ª hora de clase el estado de limpieza es muy bueno.

2. - Clima de aula

2.1. Actitud del profesor/a.-

Según se puede observar, la profesora, está en una actitud bastante cercana a los alumnos/as. En ningún momento ha estado quieta en un lugar del aula. Solamente al final de la clase que se ha dirigido a su mesa para recoger su maleta y ha estado un tiempo allí atendiendo a algunos alumnos/as después de haber tocado el timbre.

Las llamadas de atención que ha realizado a los alumnos/as que la han necesitado han sido siempre en tono suave y afectivo. No se ha mostrado impasible ante la actitud de los alumnos/as pero no se ha alterado en ningún momento con las irregularidades de comportamiento de algunos de los alumnos/as.

2.2. Actitud de los alumnos/as.-

La actitud del alumnado es respetuosa con la profesora, desde una posición de cercanía afectiva, es decir, se nota que existe un buen flujo comunicativo entre la profesora y el alumnado. Son autónomos a la hora de disponerse en clase formando grupos sin esperar a que la profesora se los indique. El nivel de ruido de la clase aumenta y disminuye de forma más o menos periódica, aunque en ningún momento llega a ser insoportable. Dos alumnos han llegado tarde y han entrado en clase sin pedir permiso. Uno de ellos, se ha dirigido a su sitio, después a la mesa de la profesora, ha cogido una hoja, ha hablado con la profesora y se ha puesto a repartirla a todos/as los alumnos/as. Al otro que ha llegado después, la profesora le pregunta las razones de su tardanza, el alumno le ha respondido algo y ha tomado su mesa y se ha dirigido a su grupo y se ha incorporado al trabajo del mismo.

Otro alumno ha necesitado salir del aula, le ha pedido permiso a la profesora y ha salido y luego ha vuelto. En varios momentos durante el desarrollo de la clase, los/as alumnos/as se han levantado para acercarse a la papelerera a tirar un papel, sacar punta al lápiz o acercarse a otro grupo a preguntar, comentar, o quizás gastar una broma. No obstante esto no ha ocurrido en más de 5 ó 6 veces y este hecho no ha alterado la dinámica de la clase.

3. - Aspectos metodológicos más significativos de la práctica docente

3.8. Papel del profesor/a (Gestión del aula). -

La sesión de trabajo del día de hoy ha estado dedicado al refuerzo de los conceptos relacionado con el tema de las disoluciones. La profesora ha entregado una hoja de actividades y les ha indicado a los alumnos/as que la vayan trabajando en los grupos y que además de tenerla en sus cuadernos después le entreguen una por grupo. La clase ha transcurrido con la atención de la profesora a todos los grupos, procurando dedicar un tiempo equitativo a la mayoría de ellos. La atención ha consistido en la explicación, aclaración de dudas, animación a algunos alumnos/as con más dificultades, etc. También en algunos momentos ha tratado el tema de dos alumnos, que aunque en grupos distintos están próximos entre sí, y que quizás han sido los que menos han colaborado en el desarrollo de la clase. Uno de ellos, fue el

que llegó tarde. En los primeros 25 minutos de clase, la profesora ha atendido al menos una vez a todos los grupos.

3.9. *Papel de los alumnos/as.-*

Los alumnos en su mayoría han trabajado la propuesta realizada por la profesora. Una minoría de ellos/as parece, desde fuera, que su trabajo no ha sido muy abundante. El nivel de participación de los grupos, en el sentido de demandar la asistencia de la profesora es abundante y adecuado. Hay grupos que parecen necesitar más su presencia, llamando de forma insistente, y otros que menos. Hay un alumno y una alumna que se sientan juntos, que parecen que tienen más dificultades que los demás. Después me comenta la profesora que tiene un profesor de apoyo y que en determinadas horas trabajan con él. Al principio de clase la profesora estuvo un tiempo con ellos y ha venido varias veces a atenderlos. La chica parece que tiene dificultades o al menos tiene una gran facilidad para quedarse absorta sin realizar tarea alguna.

3.10. *Ideas de los alumnos.-*

Debido a la forma en que se ha desarrollado la clase, es difícil saber el grado de utilización que se ha hecho de las ideas de los alumnos/as. Es de suponer, que a la hora de realizar la hoja de actividades, las ha tenido en cuenta y que después en las explicaciones y atenciones a los grupos también. No obstante la clase del día, al estar destinada al refuerzo de conceptos “a posteriori” de un examen cuyos resultados parece ser no han sido del todo muy satisfactorios, más bien era propicia a subsanar errores de instrucción que ha utilizar las ideas de los alumnos/as.

3.11. *Formas de trabajo/agrupamiento del aula.-*

La forma de agrupamiento durante toda la sesión ha sido en pequeño grupo. En ningún momento se ha utilizado otro tipo de agrupamiento para explicaciones, puesta en común, etc.

3.12. *Atención a la diversidad.-*

La propuesta de trabajo, en principio fue única para todos los alumnos/as. No obstante, se intentaron respetar los ritmos de aprendizaje de los grupos. Fundamentalmente eso ocurrió con los dos alumnos de NEE y con un grupo que parece terminó la tarea antes que el resto y la profesora les propuso, escribiéndolo en la pizarra, que realizaran una actividad del libro.

3.13. *Recursos didácticos.-*

- Libro de texto
- Apuntes
- Cuaderno del alumno
- Hoja de actividades

3.14. *Secuencia prototípica de enseñanza y tipos de actividades.-*

En esta ocasión la propuesta de enseñanza conllevaba una secuencia única. Los alumnos/as debían trabajar en pequeño grupo una hoja de actividades que les sirviera de refuerzo para conceptos trabajados con anterioridad. La secuencia fue la de explicar y aclarar dudas a todos los grupos conforme ellos iban realizando las actividades propuestas.

4. - Observaciones

Una posible observación que ya le fue planteada a la profesora cuando terminó la sesión y que no aparece comentada en esta descripción, fue la de indicarle que quizás hubiera sido conveniente, haber cortado alguna vez el trabajo de los grupos, hacer una

llamada de atención general, para ver como iba el desarrollo de la tarea, explicar o puntualizar alguna cuestión que le hubieran preguntado de forma reiterativa, etc.

Otra cuestión, como posible camino de mejora, es la de aprovechar las sesiones de trabajo en grupo para intentar hacer alguna anotación del trabajo de los grupos, con idea de tener un registro sistemático o no, de dicho trabajo.

Finalmente destacar, aunque se puede deducir de la lectura de la observación en general es el buen ambiente de trabajo y el clima de afectividad y de atención a los aspectos emocionales que se daban en el aula, que creo influyen muy positivamente en la marcha de las clases.

GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PROFESOR/A: X

ÁREA: Y

ASIGNATURA: Z

CURSO Y GRUPO: 3º A

CENTRO: IES ¿? (SEVILLA)

FECHA Y HORA: 28/03/01, de 10,25 a 11, 20

OBSERVADOR/A: Emilio Solís Ramírez

1. - Descripción física del entorno de trabajo

1.5. Aspectos generales del centro docente.-

- Antigüedad, estado de conservación, atención del personal no docente, ruido,...

El Centro es un IES con una antigüedad de aproximadamente 13-14 años. Su estado de conservación es aceptable. La atención del personal no docente correcta. El Director conocido del observador, a niveles profesionales, me atendió de forma agradable y me acompañó al lugar donde se encontraba la profesora terminando la clase anterior de Métodos de la Ciencia en el Laboratorio. El ambiente que se observa, tanto en la primera entrada como en la posterior después del recreo donde el número de alumnos/as que se encuentra en el hall del centro era numeroso, es bastante normal y tranquilo e incluso de buen ambiente entre los profesores/as y alumnos/as que allí se encuentran.

1.6. Aspectos del aula.-

- Estado de conservación, mobiliario, luminosidad, recursos educativos (audiovisuales, biblioteca de aula,...), etc.

El aula en el que se desarrolla la sesión es el aula-laboratorio. Tiene alrededor de 80 m², con lo cual resulta espaciosa para el número de alumnos/as que alberga (28 en la sesión de hoy) 30 como máximo. El estado de conservación es aceptable. La luminosidad es regular, las ventanas son pequeñas y la orientación que tiene hace necesario que algunas luminarias se encuentren encendidas, aunque al estar en la planta superior del edificio tiene más luz que el aula del grupo. Tienen dos puertas. Parece que provenía de dos aulas más pequeñas que se han unido.

El mobiliario del aula, lo componen 7 mesas de laboratorio y taburetes de los alumnos/as, la mesa del profesor/a y su silla, la pizarra, las perchas y una papelera. Las mesas no tienen electricidad. Hay muebles y estantes diversos repartidos por las paredes del aula. El material se encuentra recogido en dichos armarios y estantes. Hay un poyete con una pileta. En las paredes hay dibujos, pósters, etc. relacionados con hechos científicos, tablas, etc.

El estado de conservación del aula es aceptable aunque el orden y distribución es regular. El estado de limpieza es bueno.

2. - Clima de aula

2.1. Actitud del profesor/a.-

Según se puede observar, la profesora, está en una actitud bastante cercana a los alumnos/as. En ningún momento ha estado quieta en un lugar del laboratorio. Ha intentado animar a los alumnos/as reacios al trabajo o con más dificultades. Las llamadas de atención que ha realizado a los alumnos/as que la han necesitado han sido siempre en tono suave y afectivo y ha recordado las normas de trabajo en un lugar como éste (orden, limpieza, atención, cuidado con el material, etc.).

2.3. Actitud de los alumnos/as.-

La actitud del alumnado es respetuosa con la profesora, desde una posición de cercanía afectiva, es decir, se nota que existe un buen flujo comunicativo entre la profesora y el alumnado. Son autónomos a la hora de disponerse en clase formando grupos sin esperar a que la profesora se los indique. El nivel de ruido de la clase es relativamente alto y a veces cuesta hacerse entender. Hay alumnos que han realizado experimentos “por su cuenta” más con ánimos de “jugar” que propiamente de “investigar”

3. - Aspectos metodológicos más significativos de la práctica docente

3.15. Papel del profesor/a (Gestión del aula). -

La sesión de trabajo del día de hoy ha estado dedicada a la introducción del tema de reacciones químicas. La profesora ha propuesto a los alumnos/as la realización de un trabajo práctico consistente en la reacción del nitrato de plomo con el yoduro potásico, para la obtención del yoduro de plomo. Cuando los alumnos/as han llegado al aula la profesora ya tenía preparado la mayor parte del material necesario para la realización de las actividades previstas. Otra parte del material les ha ido indicando al alumnado donde cogerla y como utilizarla. De una manera más o menos dirigida ha ido indicando a los alumnos/as lo que tenían que ir realizando e insiste repetidamente en que anoten en el cuaderno todo lo que vayan haciendo y observando.

3.16. Papel de los alumnos/as.-

Los alumnos en su mayoría han trabajado la propuesta realizada por la profesora. El nivel de participación de los grupos, en el sentido de demandar la asistencia de la profesora es abundante y adecuado. Hay grupos que parecen necesitar más su presencia, llamando de forma insistente, y otros que menos. El grupo de alumnos, que parecen que tienen más dificultades que los demás, hoy han estado más atentos y parece que les ha costado menos trabajo seguir la marcha de la clase. Alguno incluso de forma autónoma ha realizado alguna anotación en el cuaderno.

3.17. *Ideas de los alumnos.-*

Por el conocimiento de lo que pretendía la profesora con la actividad práctica realizada (diferenciar mezcla de reacción química, profundizar en el concepto de soluto y disolución, etc.) se deduce que implícitamente si ha tenido en cuenta las ideas de los alumnos/as. Asimismo ha intentado que en varios momentos estos las expliciten.

3.18. *Formas de trabajo/agrupamiento del aula.-*

La forma de agrupamiento durante toda la sesión ha sido en pequeño grupo. En ningún momento se ha utilizado otro tipo de agrupamiento para explicaciones, puesta en común, etc.

3.19. *Atención a la diversidad.-*

La propuesta de trabajo, en principio fue única para todos los alumnos/as. No obstante, se intentaron respetar los ritmos de aprendizaje de los grupos. Fundamentalmente eso ocurrió con los dos alumnos de NEE.

3.20. *Recursos didácticos.-*

- Cuaderno del alumno
- Material de laboratorio

3.21. *Secuencia prototípica de enseñanza y tipos de actividades.-*

En esta ocasión la propuesta de enseñanza implicaba tareas relacionadas con la indagación, la comprobación y la mezcla del método inductivo y deductivo. Asimismo se pretendía trabajar aspectos relacionados con los procedimientos y actitudes relacionadas con la limpieza, cuidado del material, orden en laboratorio. Asimismo se intentaba fomentar la curiosidad del alumnado ante los fenómenos que podían observar.

4. - Observaciones

Una posible observación al trabajo realizado en el aula es el posible “*pecadillo de activismo*” (dicho con todo el respeto a la tarea realizada y con la mejor de las intenciones) en que se puede caer con este tipo de propuestas. Los aspectos conceptuales, de procedimiento y de actitudes que se han intentado trabajar son adecuados. Quizás se podría haber aprovechado más profundamente, la potencialidad que la tarea propuesta puede tener, de cara a conseguir los objetivos que implícitamente se podían deducir. Quizás habría que haber planteado más dudas e interrogantes durante el desarrollo de la sesión. El momento de preguntas acerca de las reacciones de la vida cotidiana, etc. debía ser más sosegado. Es posible también que los alumnos/as se sientan algo cohibidos por la presencia del observador externo.

Finalmente destacar, de nuevo, el buen ambiente de trabajo y el clima de afectividad y de atención a los aspectos emocionales que se daban en el aula, que creo influyen muy positivamente en la marcha de las clases.

GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PROFESOR/A: A

ÁREA: B

ASIGNATURA: C

CURSO Y GRUPO: 3º

CENTRO: IES ¿?(SEVILLA)

FECHA Y HORA: 9,25 – 10,20

OBSERVADOR/A: EMILIO SOLÍS RAMÍREZ

1.- Descripción física del entorno de trabajo

1.7. Aspectos generales del centro docente.-

- Antigüedad, estado de conservación, atención del personal no docente, ruido,...

El Centro es un IES con una antigüedad de aproximadamente 6-8 meses. Su estado de conservación, por tanto, es muy bueno.. La atención del personal no docente correcta. Aunque no pude conocer a la Directora, el trato recibido de la Secretaria y de algunos compañeros/as fue bastante agradable y receptivo.. El ambiente que se observa, tanto en la primera entrada como en la posterior después del recreo donde el número de alumnos/as que se encuentra en el hall del centro es bastante normal y tranquilo e incluso de buen ambiente entre los profesores/as y alumnos/as que se encuentran, por ejemplo, en la cafetería del centro.

1.8. Aspectos del aula.-

- Estado de conservación, mobiliario, luminosidad, recursos educativos (audiovisuales, biblioteca de aula,...), etc.

El aula tiene entre 50-60 m², con lo cual resulta adecuada para el número de alumnos/as que alberga (19 en la sesión de hoy) aunque el número de mesas permite hasta un total de 30 aproximadamente. El estado de conservación como el resto del edificio es muy bueno. La luminosidad es muy buena, las ventanas son grandes y está bien orientada, no obstante las luminarias se encuentren encendidas, quizás porque aún es temprano y no entra mucha luz exterior.

El mobiliario del aula, lo componen las mesas y sillas de los alumnos/as, la mesa del profesor/a y su silla, la pizarra, las perchas, una papelera, un tablón de anuncios con un póster puesto por el profesor y un par de armarios, que en principio no parecen usarse para nada. En las paredes no hay nada. El estado de limpieza es muy bueno.

2.- Clima de aula

2.1. Actitud del profesor/a.-

El profesor tiene una actitud cercana a los alumnos/as. Los conoce a todos/as y les habla con naturalidad. En la clase, excepto al principio que estuvo sentado en la mesa mientras pasaba lista y revisaba una tarea que los alumnos/as debían presentar de casa, el resto del tiempo se ha movido por la clase, aunque preferentemente en la zona de la mesa y la pizarra. Su discurso intenta ser ameno y busca ejemplos cercanos a los propios alumnos/as (color del pelo, talla, etc. para realizar analogías con lo que está explicando). En algunas llamadas de atención que realizó a algunos alumnos, su actitud fue suave, aunque en una ocasión utilizó el truco "mirada de Superman" que parece le dio buenos resultados. Aunque no permanece impasible ante algunas actitudes del alumnado tampoco se altera en exceso. En algunas ocasiones, ante respuestas adecuadas de algún alumno/a los anima a seguir trabajando.

2.2. Actitud de los alumnos/as.-

La actitud de los alumnos/as es bastante respetuosa. Excepto al principio que en la entrada a la clase formaron un pequeño tumulto usando las dos puertas que la clase tiene, el resto de la clase estuvieron atentos a la explicación, tomaron notas en sus cuadernos y siguieron la marcha de la clase de forma más o menos general. No hubo excesivas interrupciones, no se levantan de su sitio y una alumna que necesitó salir, le pidió permiso para hacerlo.

3.- Aspectos metodológicos más significativos de la práctica docente

3.22. Papel del profesor/a (Gestión del aula).-

Fundamentalmente su papel es el de explicar los contenidos que tenía propuestos y en menor medida revisar una tarea propuesta para casa. En principio, favorece la participación de los alumnos/as. No obstante esta invitación a participar parece más formal que real. La usa para poder seguir el hilo de su explicación con preguntas cuyas respuestas son dadas por el mismo.

3.23. Papel de los alumnos/as.-

Aunque de una forma aparentemente aceptada por los alumnos/as, el papel de estos, suele ser pasivo. Atienden, copian en sus cuadernos, miran el libro de texto,

corroboran o simplemente callan. Hay comentarios en voz baja por parte de algunos/as de ellos/as, unos referentes al tema y otros que nada tienen que ver con lo que se está desarrollando en el aula.

3.24. *Ideas de los alumnos.-*

Prácticamente en ningún momento se explicitan las ideas de los alumnos/as. En algún momento que se ha iniciado un proceso de indagación de los ideas y/o de los conocimientos de aquellos, ha sido interrumpido por la propia explicación, como se indicaba anteriormente.

3.25. *Formas de trabajo/agrupamiento del aula.-*

Los alumnos/as se encuentran sentados de dos en dos, formando tres filas en el aula. En ningún momento esta distribución del aula ha cambiado, ni se ha propuesto la realización de alguna tarea, ni individual, ni por parejas, ni de puesta en común, etc.

3.26. *Atención a la diversidad.-*

La propuesta de trabajo ha sido única, no se ha diversificado para atender distintos intereses o distintos ritmos de aprendizaje si es que los hubiera. El trabajo, de forma general, no permite detectar si existe o no diversidad en el aula. Es de suponer que, si existe, el profesor lo conoce o lo ha determinado por alguna vía.

3.27. *Recursos didácticos.-*

- Libro de texto
- Apuntes
- Cuaderno del alumno
- Pizarra

3.28. *Secuencia prototípica de enseñanza y tipos de actividades.-*

La secuencia de enseñanza llevada a cabo por el profesor ha sido: explicar, pedir corroboración e indicar lo que anotaba en la pizarra en que lugar del libro se encontraba. Ha realizado pocas preguntas de indagación, comprobación, etc. Tampoco ha propuesto a los alumnos/as la realización de algún tipo de actividad distinta a la de atender a la explicación.

4.- Observaciones

Las observaciones fueron realizadas al propio profesor al terminar la observación. No obstante las recogemos de forma escueta.

Durante el tiempo que estuvo pasando lista y revisando la tarea que había encomendado para casa (realizar, a mi entender, un estudio previo del tema con elaboración de esquemas y/o resúmenes), los alumnos/as estuvieron sin realizar ninguna tarea alternativa. Esto duró en torno a 15 minutos. Se podría ver la forma de mientras se realiza esta revisión, si es que es una tarea que se hace habitualmente, el resto de los alumnos/as estén haciendo alguna actividad. También podría ser interesante que alternativamente la revisión se hiciera en la mesa del profesor o bien que el profesor fuera pasando por los puestos de trabajo de los alumnos/as.

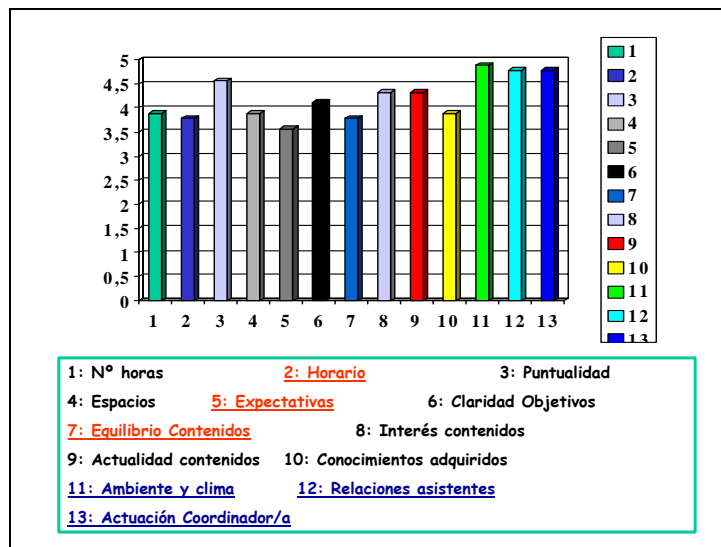
Otro aspecto a destacar es la posible falta de participación de los alumnos/as en la marcha de la clase. Algunas de las actividades que el propio profesor resuelve o realiza, podrían ser propuestas para que la hicieran o la intentaran hacer los alumnos/as cambiando su enfoque o formulación. En el tema en concreto desarrollado (clasificaciones periódicas) los alumnos/as a la vista de datos y/o tablas pueden encontrar coincidencias, errores, mayor poder explicativo, mayor capacidad de predicción de una forma de

clasificación sobre otra, etc. Es también un tema apropiado para trabajar algunos aspectos relacionados con la Historia de la Ciencia.

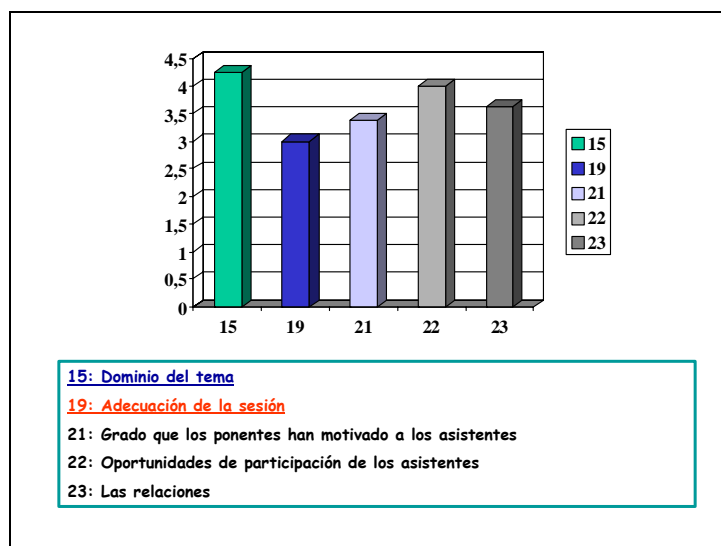
Se puede aprovechar para desarrollar tareas más creativas y constructivas la buena disposición del alumnado y el “control” (en el buen sentido) que el profesor ejerce en el aula.

Anexo XII

Diapositiva 1



Diapositiva 2



Anexo XIII

Diapositiva 1

**La actividad docente en los
primeros años de ejercicio.
Curso de Profundización.**

Datos Generales de Evaluación.

Centro de Profesorado de Sevilla. 5 de junio 2002.

Diapositiva 2

Algunos datos de la muestra:

o Nº de cuestionarios: 10 (FQ), 5 (MAT),
7(BG) y 7 (LE). Total: 29.

o Escala: De 1(mínimo) a 5(máximo)

o Medias aproximadas a dos cifras
decimales.


o Nº de ítems evaluados: 40

o Desviación típica media: 0'64

Diapositiva 3


Dónde hubo más desacuerdo o dispersión (desv. por encima de 1): N° de ítems → 2 (5%). Temas: Puntualidad y Método de trabajo de F. Villegas).

Menos desacuerdo o dispersión (desv. entre 0.75 y 1): N° de ítems → 5 (12'5%). Temas: N° de horas, contenidos, adecuación de contenidos y materiales de F. Villegas y tareas no presenciales en la autoevaluación



Diapositiva 4

Más acuerdo o menos dispersión (desv. entre 0.50 y 0'75): N° de ítems → 26 (65%). Temas: Repartidos a partes iguales entre aspectos generales, sesión de Ángel Sáez y F. Villegas, sesiones de Área y autoevaluación. Ejemplos: Horario, espacios, claridad de objetivos, actuación de los Coordinador@s, contenidos teóricos, prácticos y adecuación de los mismos y grado de motivación en las sesiones de área. Nivel de participación, puesta en práctica y aportaciones en la autoevaluación.




Diapositiva 5

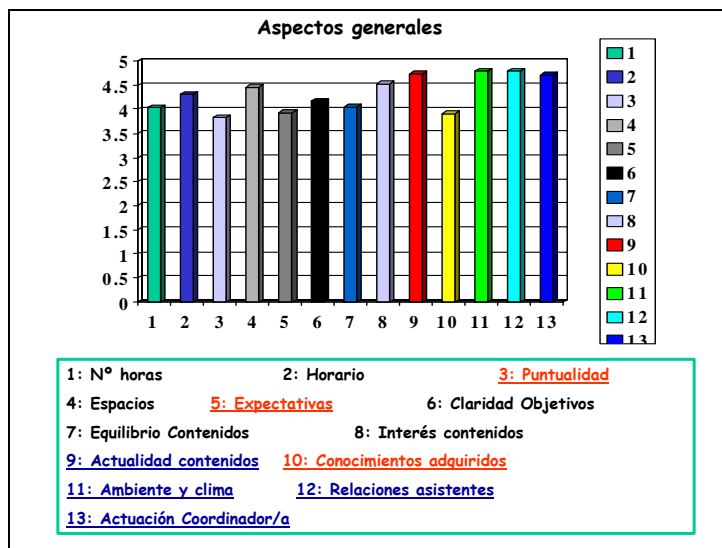
Acuerdo o casi sin dispersión (desv. entre 0 y 0'50): N° de ítems → 7 (17'5%).
 Temas: Aspectos generales: Interés y actualidad de los contenidos, Conocimientos adquiridos, ambiente, clima y relaciones entre asistentes.

Sesiones de área: Dominio del tema, calidad de materiales y relaciones. La estrella "Oportunidades de participación" con 28 (5) y 1 (4).

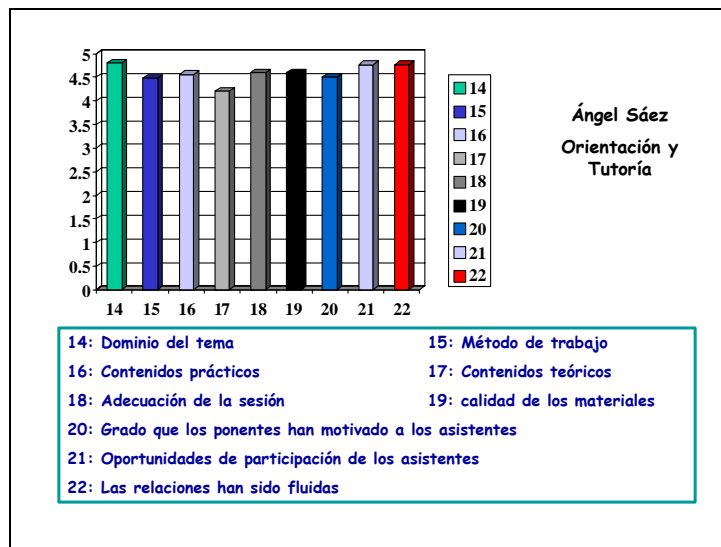
Autoevaluación: Grado de implicación



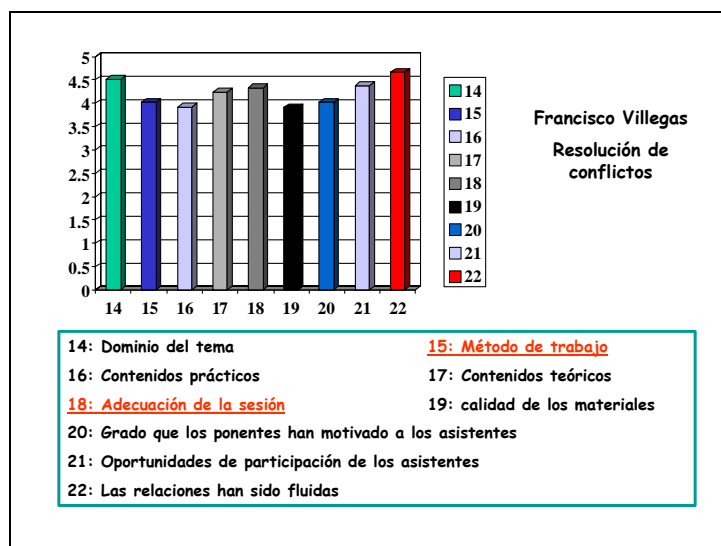
Diapositiva 6



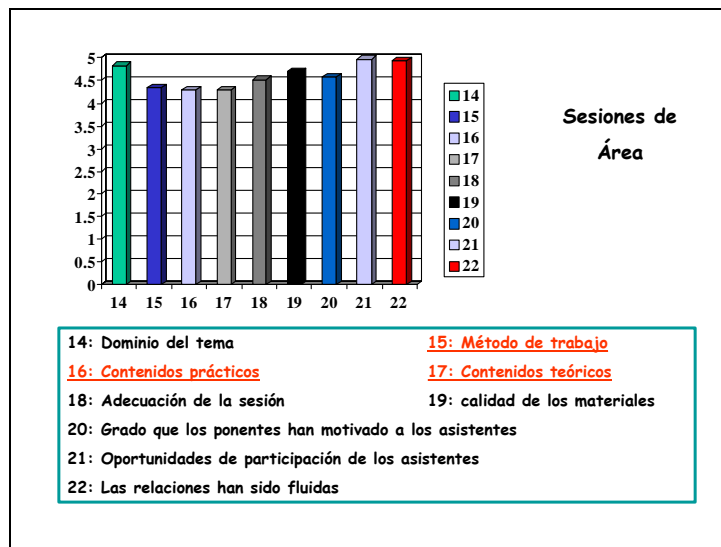
Diapositiva 7



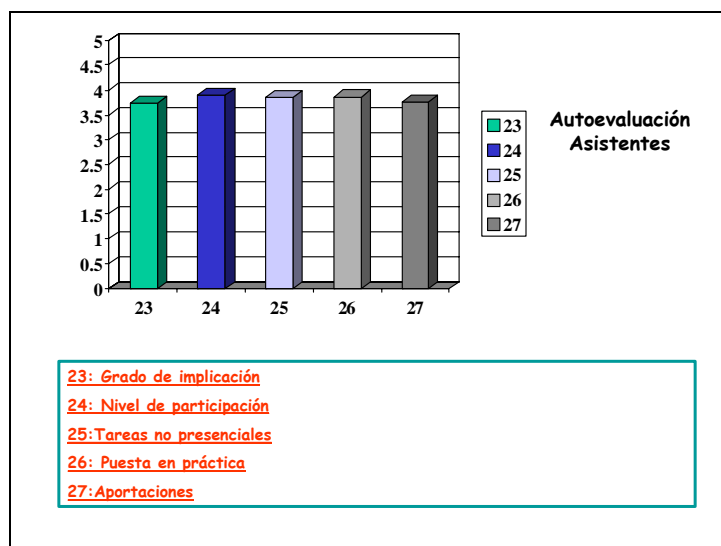
Diapositiva 8



Diapositiva 9



Diapositiva 10

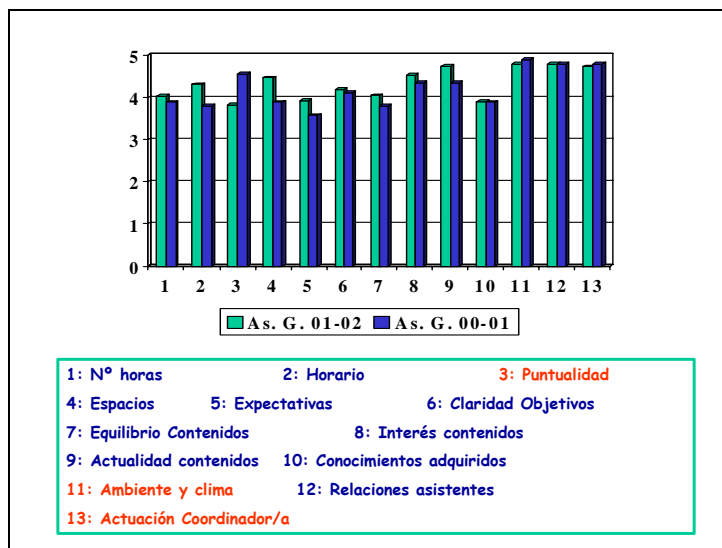


Diapositiva 11

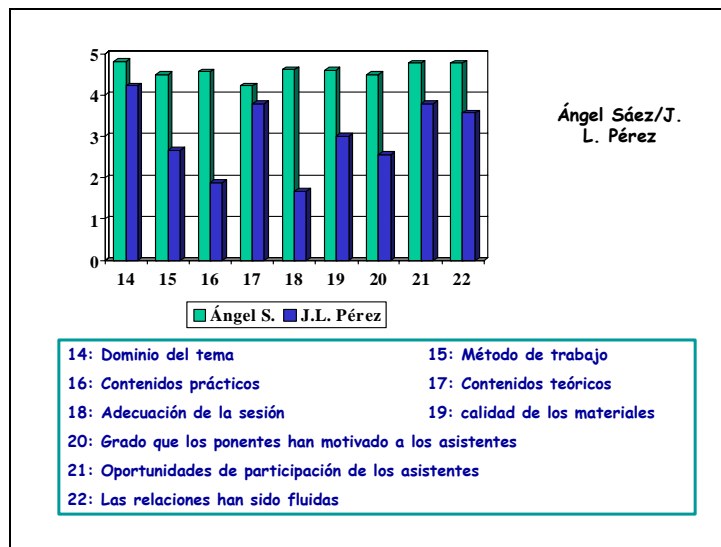
A veces las comparaciones son...

Pero interesantes.

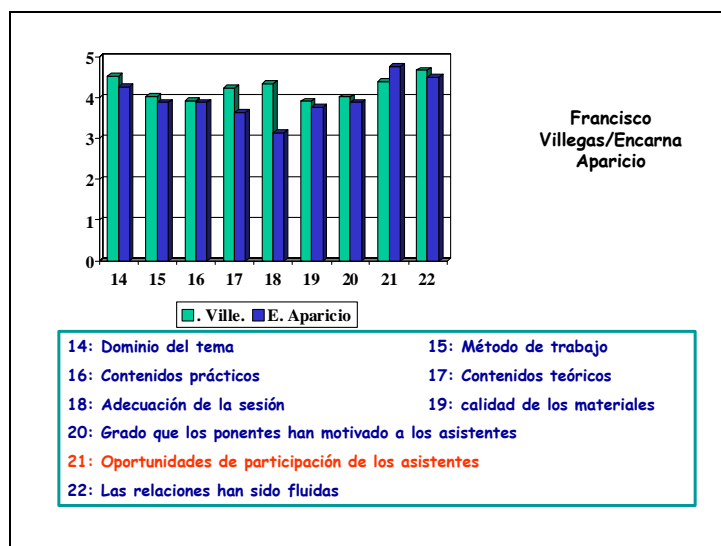
Diapositiva 12



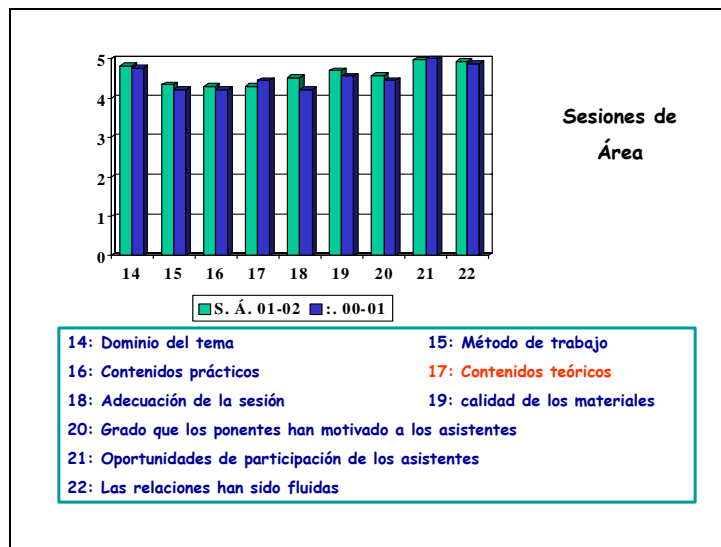
Diapositiva 13



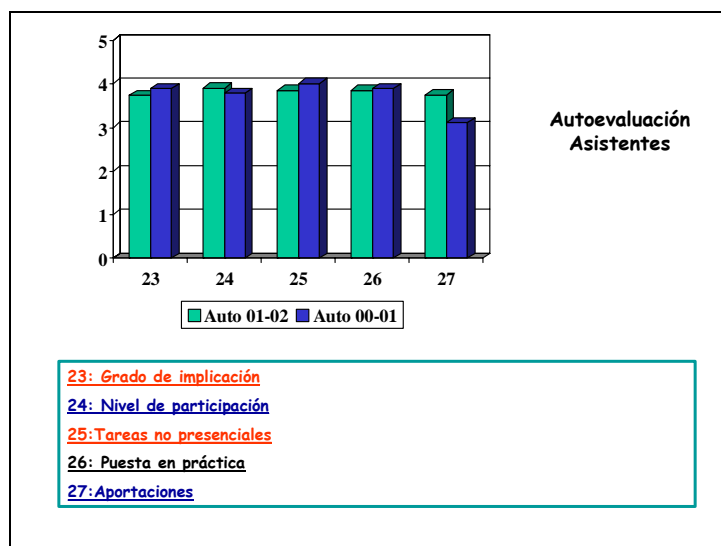
Diapositiva 14



Diapositiva 15



Diapositiva 16



Diapositiva 17



Anexo XIV

PROPUESTA DE DIARIO DE CLASE PARA LOS PROFESORES/AS

PROFESOR/A:

CURSO:

FECHA:

1.- Describe brevemente el trabajo que tenías previsto llevar a cabo en el aula e indica el trabajo efectivamente realizado, comentando el por qué de la diferencia (si se ha dado).

2.- ¿Cómo pensabas que se iba a desarrollar la clase? ¿Cómo se desarrolló realmente?

3.- Indica las dificultades que has encontrado en el desarrollo de la clase (comportamiento de los alumnos, grado de participación en las actividades, situación inesperada, motivación tuya...)

4.- De las dificultades anteriores indica la que a tu juicio es la más problemática y por qué:

5.- ¿Qué cambios introducirías cuando vayas a trabajar de nuevo la temática de hoy?
¿Por qué?:

6.- Indica cualquier observación que consideres conveniente:

Anexo XV

LAS CONCEPCIONES Y LOS PROBLEMAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO “NOVEL” DE SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA. DEMANDAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL.(*)

Emilio Solís Ramírez, Manuel Luna Pérez (**) y Ana Rivero García (***)

Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Resumen:

La formación inicial del profesorado de Secundaria sigue siendo hoy una asignatura pendiente en nuestro país. Esto hace que los profesores que acceden a la profesión docente –profesores principiantes- y se incorporan a esta nueva etapa (sobre todo en el caso de que lo hagan en la Educación Secundaria Obligatoria) se vean desbordados por unos problemas para los que no han desarrollado recursos profesionales apropiados, pues sus ideas sobre la enseñanza no son muy diferentes a las del conocimiento cotidiano más generalizado. Estas ideas y problemas son los que se analizan en este artículo, a partir de las declaraciones de los profesores que están participando en un curso de formación dirigido a los profesores noveles en el área de ciencias y organizado por el Centro de Profesorado (CEP) de Sevilla.

Abstract:

The initial training of secondary professorship is still nowadays a pending matter in our country. It makes teachers that accedes to the teaching profession (beginner teachers) and are incorporated to this new stage (above all those in Obligatory Secondary Education), to be exceeded by some problems for which they have not developed appropriate professional resources, because their ideas about teaching are not very different from those of the more generalized and daily knowledge. These ideas and problems are analyzed in this paper, starting from the declarations of teachers participating in a course approached to the beginner teachers in the area of science and organized by CEP in Seville.

1. Introducción.

Es casi una obviedad afirmar que ser profesor/a de Enseñanza Secundaria en los tiempos que corren es algo bastante complicado y complejo, por lo que una adecuada formación inicial es muy relevante para este profesorado. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que no existe un gran interés ni una excesiva preocupación en preparar a los futuros docentes para lo que se sabe que va ser un trabajo difícil.

La formación inicial del profesorado de Secundaria en nuestro país sigue regulada por la orden de 8 de julio de 1971, es decir una norma pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad y de estado, que ha sido modificada en la Comunidad Autónoma de Andalucía por Orden de la Consejería de Educación de 11 de diciembre de 1985. Se realiza una vez concluida la formación académica universitaria en la especialidad correspondiente (Matemáticas, Biología, Historia, ... etc.) y consiste básicamente en un curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, en adelante) impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

La modificación introducida en Andalucía tenía como finalidad, en nuestra opinión, adaptar el CAP a la realidad y a las posibilidades de los ICEs. -en la práctica dichas modificaciones se traducen en una reducción del número de horas de duración del curso-. Pero la estructura general de los mismos genera una serie de dificultades en su aplicación que han ido desembocando en un descontento generalizado hacia esta modalidad de formación.

Conscientes de esta situación, algunas universidades comenzaron a modificar la

estructura de los cursos, por ejemplo el ICE de la Universidad de Sevilla, y otras optaron por adelantarse a la implantación del nuevo modelo previsto mediante la realización de experiencias piloto (Brincones, 1994), como la Universidad de Cádiz. El planteamiento básico en todas ellas es reforzar el peso específico de las Didácticas Especiales y potenciar la fase de las prácticas. Asimismo se han realizado propuestas de otro tipo, que en nuestra opinión son válidas, como incluir dentro de los estudios universitarios una modalidad de Especialidad Docente (Furió et al, 1992). Se trataría de una opción más, en correspondencia con el resto de las especialidades, a cursar en un Segundo Ciclo y que trataría así de no forzar una elección prematura para los estudiantes universitarios que piensen dedicarse a la enseñanza de una materia en concreto.

Esta posibilidad no ha sido recogida por la Administración Educativa pertinente, que publicó un Decreto para la regulación del título profesional de especialización didáctica (B.O.E. de 9 de noviembre de 1995) que ha derivado, por falta de aplicación generalizada, en que el CAP pueda seguir impartándose hasta el curso 2001-2002. Ésta es la situación actual, a la espera de posibles pronunciamientos de la Administración Educativa a este respecto, con el fin de cumplir con el apartado 2 del artículo 24 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990).

Los autores de este trabajo participamos en la Formación Inicial en Secundaria como profesores de Didáctica Específica en los cursos para la obtención del CAP, impartidos por el ICE de la Universidad de Sevilla, y compartimos una gran preocupación por la escasa influencia que tiene tal formación en la práctica educativa del profesorado. Por ejemplo, Pérez y Gimeno (1992) en un estudio realizado de forma comparativa entre futuros profesores (asistentes al CAP de distintas Universidades) y profesorado en ejercicio, establecen como conclusión que no se detecta ninguna incidencia significativa del CAP en el pensamiento de los futuros docentes. En el mismo sentido, Ballenilla et al. (1998), señala que las prácticas del CAP en la actualidad tienen fundamentalmente una función reproductora de los modelos hegemónicos, lo que es cierto incluso en el caso (excepcional) de que se les presenten a los asistentes a este curso modelos alternativos en la fase teórica.

En contraposición a esta situación, la formación inicial, a nuestro entender, debe promover un cambio conceptual y metodológico en las ideas que sobre la docencia tienen los futuros profesores y profesoras, los cuales mayoritariamente van a moverse en un modelo didáctico que podemos denominar tradicional, por ser generalmente el único referente que han visto en su etapa como estudiantes. Esta movilización iría encaminada a acercarlos hacia un modelo más acorde con los nuevos presupuestos didácticos emanados de las distintas investigaciones que sobre didáctica, psicología del aprendizaje, epistemología, etc. han venido realizándose en los últimos años. Por otro lado, no debemos olvidar otra cuestión muy importante: la Secundaria es una etapa educativa organizada en torno a áreas de conocimiento, sin embargo no existe una formación universitaria organizada en áreas, sino que o bien existe una formación generalista (para los profesores de Primaria) o una formación en una disciplina científica concreta (las distintas licenciaturas) en el caso de Secundaria.

La constatación de la escasa influencia de la actual formación inicial y nuestro deseo de mejorar la profesionalidad del profesorado de Secundaria, nos ha llevado a intentar intervenir más activamente en su desarrollo profesional, en este caso proponiendo y participando en un curso de formación permanente organizado por el Centro de Profesorado de Sevilla y dirigido al profesorado recién incorporado a su actividad docente (profesores noveles o principiantes), que se está desarrollando desde el mes de noviembre del 2000. Este curso a su vez se encuentra inmerso en un proyecto de investigación de cuyos primeros datos presentamos un avance en este trabajo.

2. Marco teórico del estudio.

Existe poca investigación cuyo objeto específico de estudio sean los profesores principiantes en general, y en el área de ciencias en particular (Kagan, 1992; Yager, 1993; Plummer y Barrow, 1998). Pero la mayoría coinciden cuando señalan cuáles son los problemas y preocupaciones de este profesorado. Así, Veenam (1984) señaló como problemas más citados, en orden descendiente: disciplina de clase, motivación de los estudiantes, tratamiento de los diferentes niveles de los estudiantes, evaluación de los alumnos, relaciones con los padres, organización de la clase, escasez de materiales y recursos y tratamiento de los problemas individuales de los estudiantes. Odell (1986) indica que uno de los problemas más citados es la falta de conocimientos y recursos para desarrollar el currículum. Dollase (1992) recoge como problemas más sentidos las diferencias individuales de los estudiantes, la motivación, los problemas individuales de los alumnos, la disciplina y una insuficiente preparación para ser profesores. Nuestros propios datos (recogidos en el curso académico 2000-2001), como veremos más adelante, coinciden en bastantes de estos aspectos.

Esta coincidencia y, sobre todo, la persistencia en el tiempo de estos problemas, nos obligan a destacar la necesidad de investigaciones y de formulación de propuestas para la formación de los profesores noveles de ciencias. Algunas líneas de investigación ya han sido propuestas (Plummer y Barrow, 1998) y, con dos de ellas tiene relación este trabajo: el diseño y evaluación de programas de formación de profesores principiantes y, como resultado indirecto, el establecimiento de conclusiones para la formación inicial del profesorado de ciencias de Secundaria.

Según Marcelo (1994), los Programas de Iniciación a la Enseñanza para Profesores Principiantes son habituales en otros contextos, aunque prácticamente inexistentes en nuestro país. En la misma publicación se hace referencia a las diversas modalidades que se pueden presentar, entre las que se citan la formación centrada en la escuela y la formación mediante el asesoramiento de un profesor “mentor” (coach).

El curso que hemos puesto en marcha se podría decir que es un híbrido entre las dos modalidades mencionadas. Esta hibridación obedece a dos razones:

- 1) Las propuestas de trabajo se están intentando desarrollar desde la “realidad” de la práctica de cada uno de los participantes, donde tienen una incidencia manifiesta las situaciones que se den en el aula, Departamento y Centro de trabajo.
- 2) Pretendemos que cada uno de los profesores/as participantes cuente con un profesor de experiencia contrastada que actuará como tutor o mentor del mismo, y que es un profesor/a externo al Centro ante la imposibilidad de poder contar para esta función con el profesorado que van a compartir con ellos/as Departamento, Grupos de alumnos/as, etc.

Dentro del marco que acabamos de describir, una de nuestras prioridades es analizar qué ocurre en el conocimiento y en la práctica de los profesores cuando participan en un proceso de formación dirigido especialmente a cambiarlas: cuál es la naturaleza de ese cambio –saltos bruscos o cambios graduales-, qué resistencias aparecen, qué ideas son más influyentes en la determinación del modelo didáctico de los profesores, qué tipos de actividades, recursos y estrategias son más eficaces para facilitar ese cambio, etc. Adoptamos, por tanto, una perspectiva epistemológica para tratar de comprender e intervenir en la formación del profesorado, según la cuál el conocimiento profesional es un *conocimiento práctico* cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones, intereses y actuaciones de partida de los profesores, sus obstáculos y posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

En otro trabajo que hemos realizado sobre dos grupos del CAP del ICE de la Universidad de Sevilla (Solís y Luna, 1999), analizamos los obstáculos relacionados con distintos ámbitos relevantes en la configuración de un conocimiento profesional sobre la enseñanza: utilización didáctica de las ideas de los alumnos; propuesta de actividades para trabajar con los alumnos/as de Secundaria; contenidos y metodología que se derivan de esa propuesta de actividades y concepción de la evaluación que manejan. El análisis se ha realizado poniendo en relación los datos obtenidos con las hipótesis de progresión propuestas para cada ámbito por distintos autores (monográfico de Cuadernos de Pedagogía, 276). Como conclusiones más relevantes para lo que nos ocupa, se puede citar:

7. Uso didáctico de las ideas de los alumnos.

Mayoritariamente los alumnos/as del CAP se pueden ubicar en el nivel de partida: aprendizaje aditivo “simple” (García Díaz, 1999). A lo largo de las distintas actividades que llevan a cabo no contemplan momentos para explicitar las ideas de los alumnos, y procurar trabajar con ellas a lo largo de las diferentes sesiones; no se puede decir que no las conocen porque han elaborado instrumentos para detectarlas, los han pasado al alumnado y posteriormente los han analizado y han obtenido conclusiones. Pero en el momento en que se ponen a diseñar actividades, la información obtenida sobre las ideas de los alumnos cae en un profundo olvido.

No obstante se encuentran algunos casos en los que parece que predomina el aprendizaje aditivo por sustitución (nivel 2). Diseñan actividades para facilitar la expresión de las ideas de los alumnos y a continuación las intentan sustituir por la verdad científica. Algunos comentarios que hacen en sus informes ilustran esta situación: *“Una vez que fueron escuchadas todas las propuestas, se les dio el concepto exacto”,* o *“Tras preguntar sobre las ideas previas de fecundación, el profesor plasma los conceptos, mediante el uso de una transparencia donde figuran las definiciones”*.

8. Formulación de contenidos escolares.

Se puede concluir que los alumnos de la muestra se sitúan en el nivel 1: Los contenidos como versión simplificada y enciclopédica de los conceptos disciplinares (Porlán, 1999). Para ellos las diferentes disciplinas son los referentes que marcan el conocimiento escolar; de las mismas se transmiten a los alumnos de Secundaria los conceptos más relevantes de forma simplificada, ignorando los procedimientos y actitudes, tendiendo por tanto al enciclopedismo y potenciando un aprendizaje memorístico de los conceptos.

9. Metodología de enseñanza.

En este caso los alumnos del CAP pueden ser ubicados de nuevo en el nivel 1: La metodología se limita a una ordenada y clara exposición con matices de estilo, complementada con el libro de texto (Azcárate Goded, 1999); suelen aplicar una metodología transmisiva en la que se conjuga la explicación con la ilustración. También se encuentran casos que se pueden situar en el nivel 2, y es cuando llevan a cabo metodologías duales del tipo explicación más actividades de aplicación o explicación más actividades de verificación.

A la luz de los datos obtenidos y del análisis de los mismos, observamos que el conocimiento profesional de la práctica totalidad del alumnado del CAP en relación con los tópicos antes citados, se ubica en estadios de formulación iniciales, que están alejados de los que serían los deseables o de referencia (Porlán y Rivero 1998). Solamente existe una pequeña minoría de alumnos/as del CAP que, con relación a la utilización de las ideas de los alumnos y a la metodología de enseñanza, se pueden situar en estadios intermedios.

Las concepciones y obstáculos que acabamos de describir para los estudiantes del CAP y los intereses y problemas que han descrito otros autores respecto a los profesores principiantes, son las que, básicamente, esperamos encontrar también en los participantes en nuestro curso de formación.

3. La metodología del estudio.

La muestra está constituida por profesores principiantes que se encuentran en su primer o segundo año de ejercicio profesional y que voluntariamente han solicitado participar en el curso ofertado por el CEP. En el curso participan en total 45 profesores y profesoras de Matemáticas, Lengua y Literatura, Biología-Geología y Física-Química. En este artículo haremos referencia únicamente a los 7 profesores de Biología-Geología y 10 de Física-Química. En la primera sesión del curso se les presentó, a la vez que éste, el proyecto de investigación que queríamos desarrollar y todos y todas aceptaron participar, aunque no todos han querido hacerlo con el mismo nivel de implicación.

En el desarrollo de la investigación hemos distinguido tres momentos básicos para la obtención de los datos, muy ligados a la realización del curso de formación:

10. Inicio del curso. Se exploraron las concepciones del profesorado respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, así como las características generales del centro y del aula de los participantes y sus expectativas acerca del curso. En esta fase se usaron cuestionarios y nuestro diario sobre el desarrollo de las sesiones.
11. Durante el curso. Se ha seguido la evolución de las concepciones del profesorado respecto a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias a partir de entrevistas realizadas a algunos de los participantes, observación de sus clases, recogida de materiales diseñados y experimentados por los profesores y elaboración de nuestro propio diario.
12. Final del curso. Se propondrá de nuevo cumplimentar el INPECIP, se realizarán nuevas entrevistas, se utilizarán los cuestionarios y debates relacionados con la evaluación del curso y, como siempre, nuestro diario.

Los datos que presentamos en el apartado siguiente provienen únicamente del inicio del curso, por tanto se han obtenido a partir de los siguientes instrumentos:

13. Cuestionario de expectativas. Es un documento que se les entregó el primer día del curso con objeto obtener información acerca de los problemas y dificultades que estaban encontrando en su práctica educativa y, relacionado con ello, qué esperaban de la formación que iban a recibir.
14. Cuestionario de contexto. Es un documento en el que se les demanda información referida a las características de su Centro, Departamento, grupos-clases, así como determinados aspectos relacionados con la planificación de su trabajo, utilización de recursos, práctica docente, evaluación, etc.
15. INPECIP (Inventario sobre Creencias Pedagógicas y Científicas de los Profesores) (Porlán, 1989). Se trata de un cuestionario utilizado en anteriores investigaciones y ya validado en ellas. Hace referencia a cuatro categorías distintas (imagen de la ciencia, modelo didáctico, teoría del aprendizaje y metodología de enseñanza) con catorce ítems cada una, acerca de las cuales hay que posicionarse de acuerdo a una escala de 1 a 5 (el 1 implica muy en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo).
16. Diario de los responsables del curso. Documento en el que, en tono narrativo, los responsables del curso recogemos la descripción de las sesiones del curso y nuestra valoración e impresiones sobre la misma.

4. Los resultados obtenidos.

Los datos que se presentan están referidos a una muestra de 17 sujetos (7 de Biología-Geología y 10 de Física-Química). En general los datos y las conclusiones estarán referidos al total de la

muestra y solamente en aquellos aspectos que presenten diferencias significativas, se resaltarán. Recordamos que sólo vamos a presentar los datos obtenidos en el inicio del curso, pues los de las restantes fases están pendientes de analizar, e incluso de recoger.

Cuestionario de expectativas:

Ítem 1. ¿Por qué te has inscrito en el curso?

El 86.7 % responde que por adquirir información, técnicas e instrumentos para la solventar la práctica docente.

Ítem 2. Indica dos aspectos fundamentales, desde tu punto de vista, que deban trabajarse en este curso, que sean útiles para ti.

El 73,4 % responde Convivencia y disciplina. El 40 % indica la atención a la diversidad.

Ítem 4. Recoge los aspectos más positivos que has encontrado en tu experiencia docente, tanto en el aula como en el Centro.

El 86,7 % hace referencia a las relaciones con los alumnos. El 26,7 % responde que el trato con los compañeros/as.

Ítem 5. Relaciona aquellas dificultades de tu quehacer docente que más te preocupan dentro y fuera del aula.

El 60 % responde a la disciplina y el 60% a la motivación de los alumnos/as.

Cuestionario de contexto.

Carga lectiva.

El 68,75% tiene su carga lectiva exclusivamente en Educación Secundaria Obligatoria.

Asignaturas que imparten.

El 37,5% imparte sólo asignaturas de su ámbito. El 62,5% imparte también asignaturas afines.

Diversidad de asignaturas.

El 56,3% imparte 4 ó 5 asignaturas diferentes. En el otro extremo el 12,5 % solamente imparten dos asignaturas.

Características y dinámica de trabajo del Departamento.

El 87.5% se encuentra en Departamentos de 3 a 6 miembros. El 81.3 % relata que se reúnen cada 7 ó 15 días, con un buen clima y para tratar aspectos fundamentalmente organizativos.

Materiales empleados en el trabajo con sus grupos.

En las asignaturas de carácter obligatorio todos utilizan el libro de texto (El 56.3% solo el libro y el resto lo acompaña de algún material complementario). En las optativas el 100 % no utiliza el libro de texto y en las afines existe mayor diversidad.

Grado de satisfacción con los grupos de clase.

El 43.8% se encuentra en un nivel de muy bajo a medio. El 31.2% entre medio y muy alto y el 25% entre los dos extremos. Puede ser significativo que entre los de BG un 57% tienen un nivel de satisfacción entre muy bajo y medio, mientras que en FQ el reparto es equitativo entre los tres bloques.

Problemas concretos de aula.

El 87.5% la disciplina, el 56.3% la falta de interés del alumnado, el 43.8% la atención a la diversidad y a lo alumnos/as con necesidades educativas especiales, el 37.5% la falta de recursos y el 31.2% la falta de base del alumnado.

Planificación del trabajo de aula (Decisiones sobre los contenidos).

El 50% la realiza a partir de la programación del Departamento y/o el libro de texto. El 31.2% no contesta esta cuestión. El resto utiliza otras fuentes (nivel de dificultad de los contenidos, nivel del alumnado, ideas previas,...). En lo referente a si estas decisiones las toman solos/as o en colaboración con el Departamento, el 62.5% lo hacen solos/as (en el caso de BG este porcentaje sube al 85.7%) y el 25% con el Departamento.

Secuencia tipo de tareas de una sesión de clase. Por parte del profesor/a la secuencia utilizada por la práctica totalidad es: Explicar-Proponer actividades a los alumnos/as-Aclarar dudas-Corregir las actividades. Las tareas que realizan los alumnos en sus clases son: Atender a las explicaciones y realizar actividades (el 12.5 % relacionadas con trabajos prácticos de laboratorio).

Evaluación.

Todos/as utilizan el examen como instrumento de evaluación. Además la gran mayoría diversifica sus instrumentos de evaluación y utiliza otras fuentes para matizar la nota del anterior.

Cuestionario sobre Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado.

Modelo didáctico.-

17. *Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase.* Media: 4,4; Desviación típica: 0,56. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).
18. *Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.* Media: 2,4; Desviación típica: 0,94. (Es decir, entre en desacuerdo e indiferente).

Imagen de la ciencia.

19. *Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad.* Media: 2,27; Desviación típica: 0,76. (Es decir, entre en desacuerdo e indiferente).
20. *En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador.* Media: 4,67; Desviación típica: 0,45. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).

Aprendizaje científico.

21. *Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes.* Media: 4,67; Desviación típica: 0,45. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).
22. *Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea.* Media: 1,74; Desviación típica: 0,69. (Es decir, entre en desacuerdo y muy en desacuerdo).

Metodología del profesor.

23. *Los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos.* Media: 1,94; Desviación típica: 0,63. (Es decir, entre en desacuerdo y muy en desacuerdo).
24. *En la clase es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.* Media: 4; Desviación típica: 0,43. (Es decir, de acuerdo).

5. Discusión.

La información presentada la podríamos discutir en tres vertientes:

Expectativas e interés ante el curso: Este profesorado se encuentra necesitado de instrumentos y recursos que le ayuden en su práctica cotidiana. Esta necesidad se centra en aspectos como: convivencia y disciplina, motivación del alumnado y atención a la diversidad. Un dato relevante del interés que han mantenido los asistentes al curso desde su inicio en noviembre del 2000 hasta su finalización en junio del 2001 (la duración total del curso ha sido de 100 horas de las cuales 70 eran presenciales), ha sido el escaso número de bajas producidas. En concreto solamente se ha originado una baja y por razones de enfermedad en el área de Biología-Geología. Si comparamos este dato con los correspondientes a acciones formación permanente, incluso con menor número de horas, el porcentaje de bajas se sitúa en torno al 20 %.

En lo que se refiere al grado en el que se están cumpliendo sus expectativas ante el curso, resulta ilustrativo el comentario expresado por una profesora en una entrevista realizada a mediados de marzo de 2001: <<“(La impresión acerca del curso) Buena, porque me está sirviendo, estoy aprendiendo y me estoy implicando, porque, por ejemplo, en lo que estamos ahora, en llevar a la práctica lo que es la atención a la diversidad, veo que estoy aprendiendo en manejo y bibliografía, por ejemplo, en cosas que hago mal, me doy cuenta cuando las estoy haciendo, y también con vosotros, sabes, los comentarios que me hacéis el tema de los exámenes, por ejemplo. Que si eres tú sola la que estás, y eres tú contigo misma, ¿no?”>>

Contexto Educativo: Dentro del contexto educativo podemos diferenciar varios aspectos.

- De una parte se observa que en una mayoría de los Centros de destino, se asigna a este profesorado una carga lectiva mayoritariamente en Educación Secundaria (aunque en los casos de Centros con ESO y Bachillerato y/o Ciclos Formativos), un 40 % también imparte algún curso de Bachillerato). Una consecuencia de esto es que la mayoría son nombrados tutores/as de educación Secundaria, cuando su experiencia es inexistente. Un ejemplo de las dificultades que se les presentan a este profesorado en este aspecto, puede ser el siguiente comentario: <<No, tampoco, de hecho, bueno, porque en el departamento de orientación tenemos una reunión con los tutores y la orientadora, entonces más o menos nos informaron, pero realmente ¿cómo llevar una tutoría? Hombre, si yo se lo pregunto a la orientadora, pues genial, ¿no?, pero de pronto, ah, es que hay que pasar la falta a los padres, pero es obligatorio pasarlo, o no se pasa, o se pasa con el boletín. Detalles así que se te pueden pasar mucho, y más cuando tienes alumnos con una tutoría conflictiva, entonces pues ha sido una detrás de otra, por eso lo he ido aprendiendo.>>
- En cuanto a los niveles y asignaturas nos encontramos con los dos extremos, 4 ó 5 asignaturas diferentes, o bien niveles distintos y una asignatura o nivel único (un profesor imparte clases a 7 grupos de 3º de ESO de Física y Química), así como una gran abundancia de asignaturas afines. La situación de estos profesores no es excepcional: Sandford (1988) pone múltiples ejemplos de profesores principiantes que imparten asignaturas afines a su área. Relacionado con esto, Adams y Krockover (1997), en un estudio con 11 profesores principiantes de ciencias y matemáticas, llaman la atención sobre el hecho de que 5 de los 11 eran responsables del desarrollo curricular de asignaturas nuevas de marcado carácter interdisciplinar. Estos autores se preguntan cuáles pueden ser las razones para que esto ocurra. En nuestra opinión, y al menos en nuestro contexto, podemos afirmar que el elemento regulador de la distribución de horarios y materias en los centros es la antigüedad en los Departamentos y no, por ejemplo, la adecuación del perfil del profesor para la tarea encomendada. Esta conclusión está avalada por las manifestaciones expresadas por ellos mismos en la primera sesión de trabajo y recogidas en el diario de la misma, así como en las entrevistas realizadas. Como muestra: <<(…) entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una compañera del departamento, porque yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3º de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya

compañerismo, la primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás asustada, y te responde sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti.(...)>>

- En relación con el trabajo en el Departamento, se observa una deficiente propuesta de trabajo colaborativo excepto en aquellos aspectos relacionados con la organización. Un corolario de esta conclusión es que un amplio porcentaje destacan como más positivo las relaciones con el alumnado que con el resto del profesorado.
- Finalmente y en relación con el contexto de trabajo, cabe señalar las referencias que se realizan sobre la acogida que se da en algunos casos al profesorado que se incorpora por primera vez a un Centro. En las sesiones de trabajo este profesorado ha indicado lo importante que puede ser el recibir y una información lo más detallada posible acerca del funcionamiento y la organización interna del Centro que les es prácticamente desconocida. Como referencias contrapuestas pero complementarias podríamos exponer esta: << *Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.>> o esta otra: << *A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.>>**

Concepciones, creencias y práctica educativa:

De los datos que poseemos respecto a su práctica educativa (decisiones sobre los contenidos, secuencia prototípica de tareas, materiales empleados, evaluación) podemos identificar a estos profesores con una tendencia tradicional respecto a la enseñanza. Sus ideas coinciden con lo que diversos autores (monográfico de Cuadernos de Pedagogía, 276) definen como el “nivel de partida” , o “nivel más simple” en el desarrollo profesional:

- La práctica de estos profesores responde a una concepción aditiva del aprendizaje (García Díaz, 1999), según la cual se espera los estudiantes sumen a su conocimiento todas aquellas ideas nuevas que el profesor exponga, sin tener en cuenta en ningún momento el efecto “mediador” de las concepciones e intereses de los alumnos. Por ello no se proponen actividades para conocer esas ideas ni para analizar su evolución durante la enseñanza.
- Respecto al conocimiento escolar parece adoptarse una perspectiva muy reduccionista y enciclopédica (Porlán, 1999), pues es el libro de texto la guía y fuente fundamental de contenidos, al menos en las asignaturas obligatorias. Parece que los procedimientos que se trabajan son aquellos relacionados con la resolución de ejercicios y, en cuanto a las actitudes, parecen favorecerse las que permiten que la explicación del profesor se desarrolle con normalidad (atender en clase, seguir disciplinadamente las indicaciones del profesor,...). En las optativas y afines habría que matizar lo anterior, aunque no tenemos mucha información en este momento del curso.
- En la metodología también estarían situados en niveles iniciales, pues parecen predominar las metodologías duales (Azcárate, 1999), en las que se combinan la transmisión de información por parte del profesor con actividades de aplicación o de verificación de lo explicado (en algún caso tratándose de actividades de laboratorio).
- La evaluación es, igualmente, muy simple, pues se usa el examen como instrumento básico de evaluación (entendida al parecer como poner una nota a los estudiantes), aunque se

intentan tener en cuenta algunos otros aspectos que pueden matizar las notas obtenidas en él.

Creemos que existe una contradicción, al menos aparente, entre todo esto, que se deduce de lo que relatan sobre su práctica educativa, y las creencias expresadas en el cuestionario del INPECIP, que apuntan a tendencias más innovadoras. Por ejemplo, se muestran bastante de acuerdo en que los profesores deben investigar los procesos que ocurren en su clase, pero no hay ningún momento de su práctica habitual en la que se haga tal cosa. O bien, están de acuerdo en que es conveniente que los estudiantes trabajen formando equipos, pero no es una actividad habitual en sus clases.

Quizás existe un aspecto, que es el relacionado con la evaluación, en que esta contradicción es algo menor: en su práctica habitual no ofrecen ninguna oportunidad para que los estudiantes expresen sus opiniones al respecto, pero también en el cuestionario se han mostrado próximos a la inseguridad respecto a la afirmación de que los estudiantes no deben intervenir en la programación y evaluación de la clase.

6. Conclusiones.

La literatura relacionada con la formación de los profesores noveles de ciencia nos permite afirmar que los problemas que presentan son bastante universales y además persisten desde hace años. Igualmente nos señala que son pocos los intentos de incidir directamente en la formación de estos profesores, bien a través de cursos dirigidos específicamente a ese sector, o bien a través de mejorar la formación inicial de los mismos. A pesar de ello, es compartida también la necesidad de impulsar investigaciones que nos ayuden a mejorar el desarrollo profesional de los noveles.

Algunas de las cuestiones planteadas por los noveles, afectan directamente a la formación inicial. Es evidente que este profesorado accede con escasa preparación a una labor difícil y compleja: adolece de recursos concretos para manejar una clase, lo que hace que el control de la disciplina en el aula se convierta en una de sus primeros problemas; desconoce cómo puede establecer puentes entre su materia y sus estudiantes, quizás por falta de un conocimiento profesionalizado de la materia, así como de las características de sus alumnos (le resultan problemáticas la motivación de los estudiantes, los diferentes niveles que presentan, etc.); no conoce materiales y recursos didácticos, por lo que sus prácticas de clase son bastante rutinarias y monótonas, etc.

Otras cuestiones están relacionadas con el acceso al puesto de trabajo, la organización de los departamentos, el reparto de tareas y funciones en un centro, ... etc. Tales aspectos, para bien o para mal, siempre tienen incidencia en lo que, finalmente, un profesor puede o no hacer en su aula, pero en el caso de los noveles esta influencia es aún mayor, pues difícilmente “se atreven” a discrepar de la cultura del centro. Estas cuestiones no pueden ser abordadas por la formación inicial, pero sí por la permanente, facilitando que los profesores noveles formen parte de equipos de trabajo, de su mismo centro, o de otros –como ocurre en el curso de formación que nosotros estamos implementando-, y que les ayuden a ir definiendo su perfil profesional. Igualmente, sería tarea de la formación permanente trabajar con el centro en su conjunto cómo realizar la incorporación de los profesores noveles para optimizar el proceso.

Por último, queremos hacer referencia a que, en estos momentos, no podemos avanzar en qué medida un curso de las características del que estamos desarrollando actualmente en el Centro de Profesorado de Sevilla, ayuda a mejorar la formación de los profesores “noveles” y a hacer menos problemática su incorporación a la profesión. Actualmente sólo disponemos de impresiones generales que nos hacen estar satisfechos del desarrollo del curso, pero esperamos

que en breve dispongamos del análisis riguroso de los resultados obtenidos en las distintas fases y contribuyamos así a alimentar la discusión en torno a esta interesante línea de investigación.

Referencias Bibliográficas.

- ADAMS, P. and KROCKOVER, G. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Education*, 81 (1), 29-50.
- AZCÁRATE GODED, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 72-78.
- BALLENILLA, F., CARBALLO, M.A., GISBERT, M.J y otros (1998). La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores en prácticas. *Investigación en la escuela*, 35, 63-75.
- BRINCONES, I. (1994). Nuevos modelos formativos para el profesorado de Secundaria. La experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid. *Alambique*, 2, 93-101.
- DOLLASE, R. (1992). *Voices of beginning teachers*. New York: Teachers College Press.
- FURIÓ y otros (1992). La formación del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas especiales. *Investigación en la Escuela*, 16, 7-21.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 58-64.
- KAGAN, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- MARCELO, C., (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- ODELL, S. (1986). Induction support of new teachers: a functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 26-29.
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992): El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 7, 51-73.
- PLUMMER, D. and BARROW, LL. (1998). Ways to support beginning science teachers. *Journal and Science Teacher Education*, 9(4), 293-301.
- PORLÁN, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 65-70.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- SANFORD, J.P. (1988). Learning on the job: conditions for professional development of beginning science teachers. *Science Education*, 72, 615-624.
- SOLÍS, E., y LUNA, M. (1999) ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación?. *Investigación en la Escuela*, 39, 97-110.
- VARIOS (1996), LODE, LOGSE y LOPEGCE. Delegación de Educación. Sevilla.
- VEENAM, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- YAGER, R. (1993). The need for reform in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education* 4, 144-148.

(*)Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Investigación (Referencia 12/00) subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (BOJA nº 98, 26 de agosto de 2000).

(**)Emilio Solís Ramírez y Manuel Luna Pérez, Centro de Profesorado de Sevilla. (***) Ana Rivero García. Departamento Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

Anexo XVI

- 1.- Propuesta de comunicación.
- 2.- Palabras claves: Profesorado novel; Obstáculos; Práctica docente; Investigación estrategia formativa; Modelo didáctico.
- 3.- Título: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE CIENCIAS. AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO.(*)
- 4.- Autores: Emilio Solís Ramírez (responsable), Manuel Luna Pérez y Ana Rivero García (**)

5. Introducción.

Casi con seguridad la mayoría de las personas relacionadas con la educación estarían de acuerdo en afirmar que ser profesor de Enseñanza Secundaria en los tiempos que corren es algo tremendamente complicado y complejo. Igualmente, sería fácil conseguir un consenso semejante acerca de la importancia de la formación inicial de un profesorado que se va a enfrentar a tan ardua labor. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que no parece existir un gran interés ni una excesiva preocupación en preparar a estos profesionales, como demuestra la situación de bloqueo político y administrativo en que se encuentra actualmente la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Los autores de este trabajo participamos en ésta como profesores de Didáctica Específica en los cursos para la obtención del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) impartido por el ICE de la Universidad de Sevilla y compartimos una gran preocupación por la escasa influencia que tiene tal formación en la práctica educativa del profesorado, puesta de manifiesto por numerosas investigaciones (Pérez y Gimeno, 1992; Esteve, 1997; Solís, 1998; Solís y Luna, 1999).

Esta preocupación nos ha llevado a intentar intervenir más activamente en el desarrollo profesional de los profesores de Secundaria, en este caso proponiendo y participando en un curso de formación dirigido al profesorado recién incorporado a su actividad docente, en el ámbito del cual se desarrolla la investigación a la que aludimos en esta comunicación. Tomando como referencia de saber profesional a Porlán y Rivero (1998), la finalidad de esta investigación la podemos enunciar como:

Analizar los obstáculos y dificultades que presentan los profesores/as noveles en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia –constructivista e investigativo–, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

6. Desarrollo.

Los datos que se presentan están referidos a una muestra de 16 sujetos (7 de Biología-Geología y 9 de Física-Química). Como característica común se trata de profesores/as en prácticas, con meses o un año de experiencia. En general los datos y las conclusiones estarán referidos al total de la muestra y solamente en aquellos aspectos que presenten diferencias significativas, se resaltarán. Las fuentes utilizadas en este primer avance de datos han sido las respuestas dadas por los profesores a dos cuestionarios distintos, de las que presentamos un resumen a continuación:

Cuestionario de expectativas:

Item 1. ¿Por qué te has inscrito en el curso?. El 86,7 % responde que por adquirir información, técnicas e instrumentos para solventar la práctica docente.

Item 2. Indica dos aspectos fundamentales, desde tu punto de vista, que deban trabajarse en este curso, que sean útiles para ti. El 73,4 % responde Convivencia y disciplina. El 40 % indica la atención a la diversidad.

Item 4. Recoge los aspectos más positivos que has encontrado en tu experiencia docente, tanto en el aula como en el Centro. El 86,7 % hace referencia a las relaciones con los alumnos. El 26,7 % responde que el trato con los compañeros/as.

Item 5. Relaciona aquellas dificultades de tu quehacer docente que más te preocupan dentro y fuera del aula. El 60 % responde a la disciplina y el 60% a la motivación de los alumnos/as.

Cuestionario de contexto.

Carga lectiva. El 68,75% tiene su carga lectiva exclusivamente en Educación Secundaria Obligatoria.

Asignaturas que imparten. Sólo asignaturas de su ámbito: 37,5%. Con asignaturas afines: 62,5%.

Diversidad de asignaturas. El 56,3% imparte 4 ó 5 asignaturas diferentes. En el otro extremo el 12,5 % solamente imparten dos asignaturas.

Características y dinámica de trabajo del Departamento. El 87.5% se encuentra en Departamentos de 3 a 6 miembros. El 81.3 % relata que se reúnen cada 7 ó 15 días, con un buen clima y para tratar aspectos fundamentalmente organizativos.

Materiales empleados en el trabajo con sus grupos. En las asignaturas de carácter obligatorio todos utilizan el libro de texto (El 56.3% sólo el libro y el resto lo acompaña de algún material complementario). En las optativas el 100 % no utiliza el libro de texto y en las afines existe mayor diversidad.

Grado de satisfacción con los grupos de clase. El 43.8% se encuentra en un nivel de satisfacción de muy bajo a medio. El 31.2% entre medio y muy alto y el 25% entre los dos extremos. Puede ser significativo que entre los de BG un 57 % tienen un nivel de satisfacción entre muy bajo y medio, mientras que en FQ el reparto es equitativo entre los tres bloques.

Problemas concretos de aula. El 87.5% la disciplina, 56.3% la falta de interés del alumnado, el 43.8% atención a la diversidad y alumnos/as con NEE, el 37.5% la falta de recursos y el 31.2% la falta de base del alumnado.

Planificación del trabajo de aula (Decisiones sobre los contenidos). El 50% la realiza a partir de la programación del Departamento y/o el libro de texto. El 31.2% no contesta esta cuestión. El resto utiliza otras fuentes (nivel de dificultad de los contenidos, nivel del alumnado, ideas previas,...). En lo referente a si estas decisiones las toman solos/as o en colaboración con el Departamento, el 62.5% lo hacen solos/as (en el caso de BG este porcentaje sube al 85.7%) y el 25% con el Departamento.

Secuencia tipo de tareas de una sesión de clase. Por parte del profesor/a, la secuencia utilizada por la práctica totalidad es: Explicar-Proponer actividades a los alumnos/as-Aclarar dudas-Corregir las actividades. En el caso de las que proponen a los alumnos/as: Atienden a las explicaciones y realizan actividades (el 12.5 % relacionadas con trabajos prácticos de laboratorio).

Evaluación. Todos/as utilizan el examen como instrumento de evaluación. Además la gran mayoría diversifica sus instrumentos de evaluación y utiliza otras fuentes.

7. Conclusiones.

Las conclusiones de este avance, las podríamos agrupar en tres vertientes:

Expectativas ante el curso: Este profesorado se encuentra necesitado de instrumentos y recursos que le ayuden en su práctica cotidiana. Esta necesidad se centra en aspectos como: convivencia y disciplina, motivación del alumnado y atención a la diversidad.

Contexto Educativo: Dentro del contexto educativo podemos diferenciar dos aspectos. De una parte se observa que en una mayoría de los Centros de destino, se asigna a este profesorado una carga lectiva mayoritariamente en Educación Secundaria (aunque en los casos de Centros con ESO y ESPO, un 40 % también imparte algún curso de Bachillerato). En cuanto a los niveles y asignaturas nos encontramos con los dos extremos, 4 ó 5 asignaturas, o bien niveles distintos y una asignatura o nivel único, así como una gran abundancia en la impartición de asignaturas afines. Podemos concluir que en la incorporación de este profesorado a los Centros se prima la idea de antigüedad en los Departamentos como elemento regulador de la distribución de horarios y materias. Esta conclusión está avalada por las manifestaciones expresadas por ellos mismos en la primera sesión de trabajo y recogidas en el diario de la misma. En relación con el trabajo en el Departamento, se observa una deficiente propuesta de trabajo colaborativo excepto

en aquellos aspectos relacionados con la organización. Un corolario de esta conclusión es que un amplio porcentaje destacan como más positivo as relaciones con el alumnado que con el resto del profesorado.

Concepciones, creencias y práctica educativa: Del análisis de los datos que poseemos creemos que existe una contradicción al menos aparente, entre aquellos aspectos más ligados a su práctica educativa (toma de decisiones, materiales y recursos, metodología), que parecen coincidir con una tendencia más tradicional, y las creencias expresadas en un tercer cuestionario (Cuestionario sobre Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado, tomado de Porlán R. 1987.Tesis Doctoral), que apuntan a tendencias más innovadoras. Quizás existe un aspecto, que es el relacionado con la evaluación, en que esta contradicción es menor.

8. Bibliografía.

- ESTEVE, J.M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de Cualificación Pedagógica. Ariel Educación. Madrid.
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992): El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, nº 7, pp. 51-73.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada Editoras. Sevilla
- SOLÍS RAMÍREZ, E. (1998). Análisis de las opiniones e impresiones de los asistentes a un Curso de Formación Inicial de Profesores de Secundaria. *Investigación en la Escuela* nº 35. pp. 87-98
- SOLÍS, E., y LUNA, M.(1999) ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación?. *Investigación en la Escuela* nº 39. pp. 97-110.

(*)Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Investigación (Referencia 12/00) subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (BOJA nº 98, 26 de agosto de 2000)

(**)Emilio Solís () y Manuel Luna (), Centro de Profesorado de Sevilla. Ana Rivero. () Departamento Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla

Diapositiva 1

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
NOVEL DE CIENCIAS. AVANCES DE UNA
INVESTIGACIÓN EN CURSO.**

Manuel Luna Pérez. Centro de Profesorado de Sevilla.
Ana Rivero García. Universidad de Sevilla.
Emilio Solís Ramírez. Centro de Profesorado de Sevilla.

1

Diapositiva 2

Supuestos de partida

- Pensamos que ser profesor o profesora de Educación Secundaria en los tiempos actuales es algo tremendamente complicado y complejo.
- Consideramos muy importante la Formación Inicial del Profesorado para este nivel educativo.
- Compartimos con varios autores una gran preocupación por la escasa influencia que tiene el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), impartido por los ICEs de las distintas Universidades, en la formación del profesorado y en la práctica educativa del mismo.
- Tomamos como referencia de saber profesional a Porlán y Rivero (1998), en el sentido de *promover* el conocimiento profesional *desde posturas más simplificadoras y acriticas hacia una perspectiva más compleja y crítica*.

2

Diapositiva 3

Finalidad de la investigación

Analizar los obstáculos y dificultades que presentan los profesores/as noveles en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia –constructivista e investigativo-, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

3

Diapositiva 4



Diapositiva 5

OBJETIVOS del CURSO

Promover en el profesorado participante el conocimiento y análisis de sus ideas acerca de la enseñanza de su materia.

Contrastar las ideas acerca de la enseñanza y aprendizaje que poseen las personas asistentes al curso con los que provienen de la Didáctica de la Materia.

Favorecer el diseño de propuestas curriculares que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Desarrollar la capacidad de reflexionar y de realizar pequeñas investigaciones cualitativas.

Potenciar el equilibrio entre el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.

5

Diapositiva 6

CONTENIDOS

- Identificación de los estilos de enseñanza.
- Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: análisis de la vida en el aula.
- Dificultades derivadas de la programación de actividades de enseñanza aprendizaje.
- Herramientas y elementos básicos de una investigación educativa.

6

Diapositiva 7

METODOLOGÍA DE TRABAJO

- Como principio fundamental, pretendemos partir de las ideas, experiencias y necesidades del profesorado asistente.
- La actuación de los responsables intentará acercarse a la figura del "profesor mentor" que existe en otros modelos de formación fuera de nuestro país.
- En la medida de lo posible asistiremos a las clases del profesorado implicado, realizando observaciones, colaborando en las mismas, etc.
- Se procurará favorecer la producción de materiales, la consulta y revisión bibliográfica, el trabajo colaborativo y la puesta en común de las tareas realizadas, análisis de resultados obtenidos en controles, experiencias de aula, etc.

7

Diapositiva 8

EVALUACIÓN - I

- Se pretende que ésta se haga de forma continua.
- Se utilizarán diferentes instrumentos tales como: diario del profesor, diario de clase, cuestionarios, observación, informes de los alumnos, etc., la información obtenida será conocida por el profesorado participante.
- Los responsables del curso se reunirán al menos con carácter bimensual para analizar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos y tomar las medidas que consideren necesarias al respecto.

8

Diapositiva 9

EVALUACIÓN - II

Los aspectos que se van a someter a evaluación serán:

- **Dinámica general:** grado en que se han cumplido sus expectativas, método de trabajo, ambiente de trabajo, calidad de los materiales entregados, conocimientos adquiridos,...
- **Responsables del curso y especialistas invitados:** dominio del tema, motivación a los asistentes, relaciones con los participantes,...
- **Implicación de los asistentes y de los responsables en el desarrollo del curso,** nivel de participación,...
- **Sugerencias.**

9

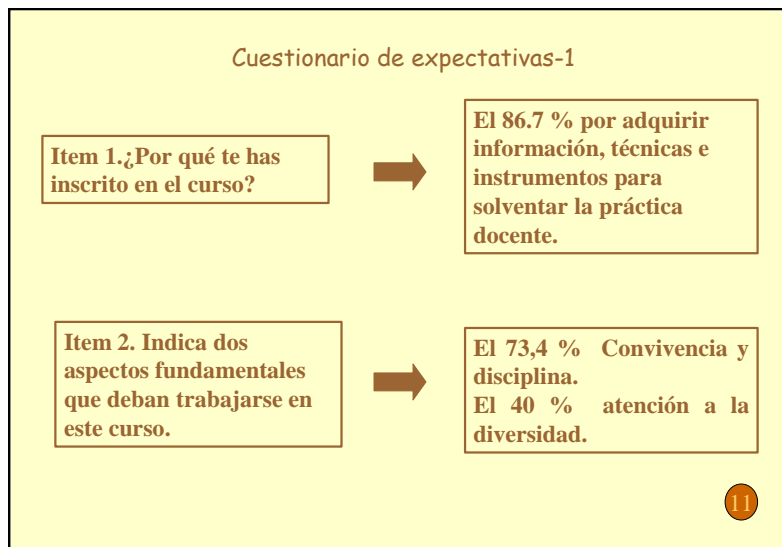
Diapositiva 10

Técnicas e instrumentos recogida de datos

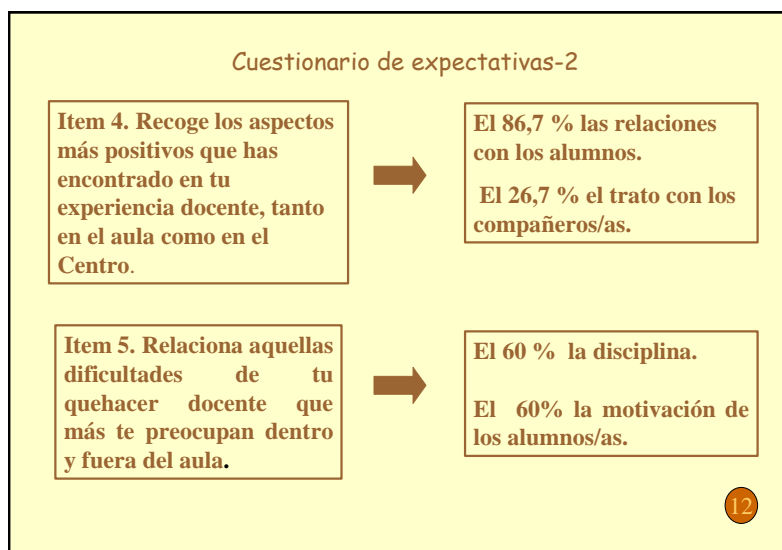
- **Fuentes**
 - Entrevistas, Grabaciones de clases/sesiones...
 - Cuestionarios, encuestas, informes,...
 - Diario del profesor/investigador
 - Diario de clase
 - Estudio de caso
 - Simulación
- **Instrumentos**
 - Protocolos
 - Guiones
 - Sistemas de categorías
- **Técnicas**
 - Triangulación
 - Análisis de contenidos

10

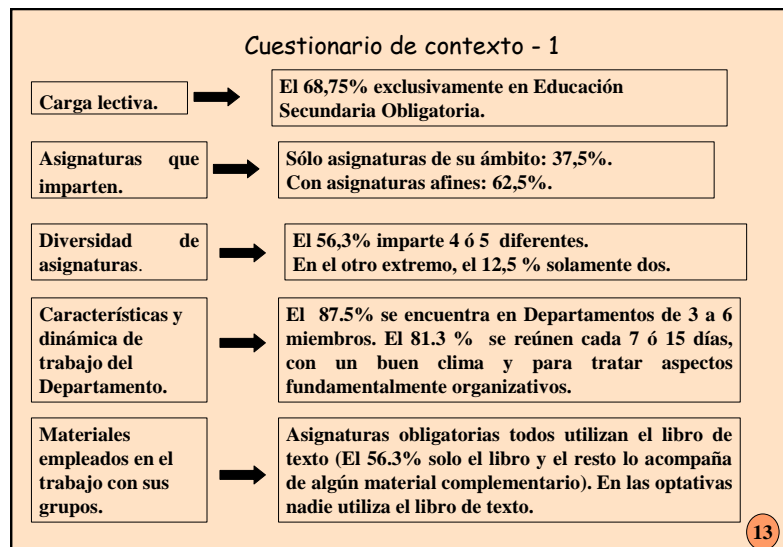
Diapositiva 11



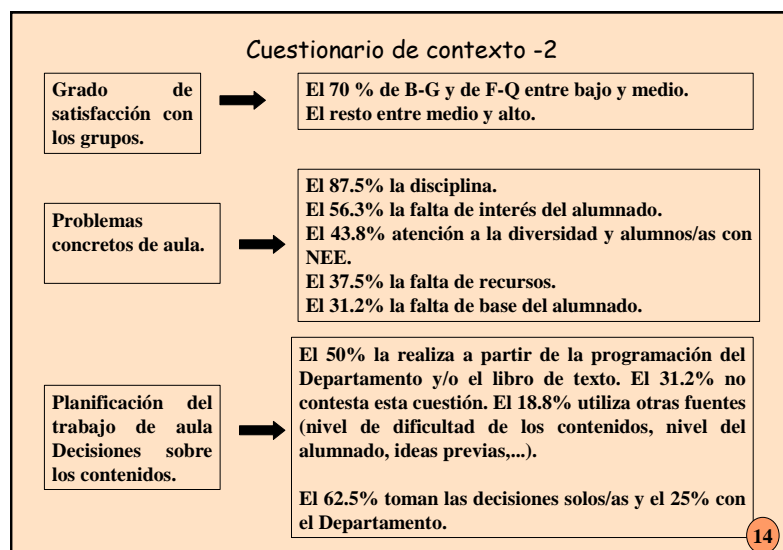
Diapositiva 12



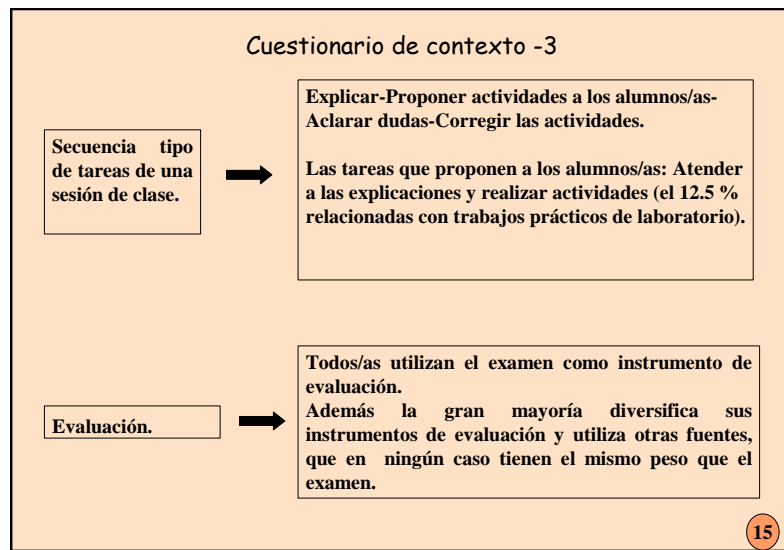
Diapositiva 13



Diapositiva 14



Diapositiva 15



Diapositiva 16

Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado (Porlán R. 1987).

	ÍTEMS	Media	Desviación típica
MODELO DIDÁCTICO	Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase.	4.4	0.56
	Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase.	2.4	0.94

16

Diapositiva 17

Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado (Porlán R. 1987).

	ÍTEMS	Media	Desviación típica
NATURALEZA DE LA CIENCIA	Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad	2.27	0.76
	En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador.	4.67	0.45

17

Diapositiva 18

Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado (Porlán R. 1987).

	ÍTEMS	Media	Desviación típica
APRENDIZAJE CIENTIFICO	Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes.	4.67	0.45
	Los alumnos y las alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea.	1.74	0.69

18

Diapositiva 19

Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado (Porlán R. 1987).

	ÍTEMS	Media	Desviación típica
METODOLOGÍA DEL PROFESOR	Los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos	1.94	0.63
	En la clase es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos.	4	0.43

19

Diapositiva 20

PRIMERAS CONCLUSIONES

Expectativas ante el curso: Este profesorado se encuentra necesitado de instrumentos y recursos que le ayuden en su práctica cotidiana. Esta necesidad se centra en aspectos como: convivencia y disciplina, motivación del alumnado y atención a la diversidad.

20

Diapositiva 21

PRIMERAS CONCLUSIONES

Contexto Educativo:

- Carga lectiva mayoritariamente en Educación Secundaria: Tutorías en ESO.
- Niveles y asignaturas: los dos extremos, 4 ó 5 asignaturas o una asignatura o nivel único. Gran abundancia de asignaturas afines.
- La antigüedad en los Departamentos como elemento regulador de la distribución de horarios y materias.
- Deficiente propuesta de trabajo colaborativo, en los Departamentos, excepto en aquellos aspectos relacionados con la organización.
- Un amplio porcentaje destacan como más positivo las relaciones con el alumnado que con el resto del profesorado.

21

Diapositiva 22

PRIMERAS CONCLUSIONES

Concepciones, creencias y práctica educativa:

- Creemos que existe una contradicción al menos aparente, entre aquellos aspectos más ligados a su práctica educativa (toma de decisiones, materiales y recursos, metodología), que parecen coincidir con una tendencia más tradicional, y las creencias expresadas en el cuestionario, que apuntan a tendencias más innovadoras.
- Existe un aspecto, que es el relacionado con la evaluación, en que esta contradicción es menor.

22

Anexo XVII

X CONGRESO THALES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS
MATEMÁTICAS

COMUNICACIÓN

UNA EXPERIENCIA CON PROFESORADO NOVEL

Educación Secundaria

Rodríguez Chamizo, Ana

cepse1.mat2@averroes.cec.junta-andalucia.es

La profesión de profesor requiere unos saberes que van más allá del dominio de la propia materia y la experiencia que da, sin más, el paso de los años en la labor docente. (PORLÁN y RIVERO GARCÍA, 1998). Así mismo, cómo ser profesor de educación Secundaria en la actualidad es un doble desafío ante nosotros mismos como profesionales y ante un alumnado poco motivado y muy diverso que requiere la utilización de nuevos recursos didácticos y un cambio profundo de metodología.

La formación inicial del profesorado de Secundaria no responde adecuadamente a estas cuestiones.

Un grupo de profesores de Sevilla, preocupados ante esta situación, ha realizado una experiencia de formación dirigida a profesores noveles, en el marco de un Proyecto de Investigación¹.

Partiendo de sus expectativas y necesidades hemos tratado de acompañar a estos profesores, a lo largo de sus dos primeros años de ejercicio, aportándoles, desde la práctica, información, recursos, instrumentos, estrategias y experiencias que les ayuden en la difícil tarea que la sociedad nos ha encomendado.

Being a teacher is a profession that requires some kind of knowledge that goes beyond the specific one of the subject and the own teacher's experiences enriched after years devoted to teaching and educating (PORLÁN ARIZA y RIVERO GARCÍA, 1998). Nowadays, how to be a Secondary Teacher is really a challenge not only for us from the professional point of view but also when facing students with an important lack of motivation and whose diversity and mixed abilities will demand a large variety of didactic materials, resources and a relevant shift in methodological approaches. The pre in-service training for Secondary Teachers does not give a response to all the quotations given above.

A group of teachers from Seville, very much concerned to this situation, have carried out a training experience especially aimed at inexperienced/new teachers within a "Proyecto de Investigación" frame.

Starting at their own expectations and needs, we have been supporting them through their first two years of teaching, providing data, resources, tools, strategies and experiences based in the real practice and hoping that all these efforts might help them in coping with this hard and difficult task that the society has addressed to us.

INTRODUCCIÓN

Todos somos conscientes de la complejidad que entraña ser hoy día, profesor de Secundaria y las dificultades que atraviesa la labor docente ante los profundos cambios sociales que han tenido lugar y la incorporación a nuestros Centros de alumnado que antes de la implantación de la LOGSE no estudiaba bachillerato y ahora está en nuestras aulas, al menos, en el tramo obligatorio. Con los tiempos que corren, llevar a cabo adecuadamente nuestra profesión es un gran reto. Si a esto le añadimos estar recién incorporado a la tarea ¿no se complica la situación aún más?

Sin embargo, no parece existir un compromiso serio, por parte de la administración educativa, en preparar adecuadamente a estos profesionales como lo demuestra el estancamiento de las propuestas referentes a la formación inicial del profesorado de Secundaria. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la escasa influencia que la formación inicial actual tiene en la práctica educativa. (PÉREZ y GIMENO, 1992; ESTEVE, 1997; SOLÍS, 1998).

Un grupo de profesores de Sevilla de distintas áreas y diversos ámbitos educativos – CEP, Universidad e Institutos de Secundaria - se planteó intervenir activamente en el desarrollo profesional de este colectivo proponiendo y participando en un curso de formación de profesorado de Secundaria en sus primeros años de ejercicio, en el marco de un Proyecto de Investigación¹, que se ha desarrollado durante los dos últimos cursos escolares.

El principal objetivo del Proyecto ha sido analizar obstáculos y dificultades que presentan los profesores en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia –constructivista e investigativo-, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

Esta comunicación se va a centrar en el curso de formación dirigido a profesores noveles de Matemáticas, que se ha llevado a cabo en el Centro de Profesorado de Sevilla, en un primer diseño durante el curso 2000-01 y que después se profundizó a lo largo del 2001-02. No obstante, se hará referencia a lo largo de ella a datos y valoraciones obtenidos mediante algunos de los instrumentos utilizados en el Proyecto: cuestionarios (de expectativas, contexto, sobre sus concepciones previas sobre la enseñanza, de evaluación del curso), entrevistas, diarios de sesiones y de clases, entre otros.

La propuesta inicial era un curso de 100 horas, durante el año académico 2000-01, dirigido al profesorado de Matemáticas, Lengua, Ciencias Experimentales y Física y Química que comenzaba su año de prácticas. Dicho curso constaba de 70 horas presenciales y 30 no presenciales, para propiciar la experimentación en el aula, y constaba de partes generales dirigidas conjuntamente a las cuatro áreas y partes específicas de área, con un peso horario mucho mayor.

DESARROLLO

En la sesión de presentación del curso, a finales de noviembre, pasamos a nuestros profesores un primer cuestionario sobre sus expectativas ante el curso y su profesión y lo pusieron en común esa misma tarde. Lo primero que percibimos fue el alto grado de ansiedad y desorientación que expresaban, después de sólo dos meses de estar impartiendo clases.

Señalaron mayoritariamente, como sus preocupaciones fundamentales, la convivencia y disciplina junto con aspectos curriculares tales como la atención a la diversidad del alumnado y cómo incrementar su motivación. Acababan de empezar a dar clase y ya eran conscientes de que el conocimiento de la materia no era condición suficiente, aunque necesaria, para que sus alumnos aprendieran y que la metodología que utilizaban no les estaba ayudando.

Más adelante, respondiendo a otro cuestionario sobre su contexto, quedaba claramente reflejado que tenían los cursos, grupos y tutorías más conflictivos, (un compañero tenía siete grupos de tercero de ESO), la mayoría tenía toda la carga lectiva exclusivamente en la Secundaria Obligatoria y en algunos casos con asignaturas afines (dos compañeras daban solamente informática sin sentirse preparadas para ello), por citar algún ejemplo.

En la primera sesión de área, coordinada por Pedro Nieto y yo, ambos ese curso asesores del CEP de Sevilla, además de presentarnos de nuevo más profunda y cálidamente todos los componentes del grupo, ellos describieron oralmente (ya lo habían hecho por escrito) algunas características de sus centros, de sus respectivos Departamentos de Matemáticas, de sus grupos

de alumnos, a la vez que sus expectativas y necesidades, en los aspectos matemáticos, respecto del curso que acababan de iniciar. Expresaban que preparaban sus clases bastante solos, que no conocían lo que hacían sus compañeros, ni cómo llevaban a cabo las programaciones, que las reuniones de Departamento eran meramente organizativas e informativas.

También ese primer día de área fuimos perfilando aquellos aspectos formativos que percibían como más urgentes junto con los que los coordinadores sugeríamos. Establecimos también el calendario de las restantes sesiones de área.

Diferenciamos los contenidos de las sesiones generales tales como convivencia y disciplina, motivación, atención a la diversidad y habilidades sociales, entre otros, de los de área. De nuestra primera ronda surgieron las siguientes propuestas, mezclando temas, recursos, dificultades, como sucedería a lo largo de todas las sesiones:

- Simbolización de expresiones algebraicas.
- Aprender a calibrar las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de algunos contenidos.
- Utilización adecuada de la calculadora.
- Evaluación; instrumentos.
- El cuaderno del alumno como libro a construir y como instrumento de aprendizaje.
- Gestión del aula en la preparación y desarrollo de un tema: agrupamientos de alumnos, atención a la diversidad.
- Algoritmos no estándar.
- Bibliografía sobre Historia de las Matemáticas.
- Recursos para el aprendizaje.
- Resolución de problemas.
- ¿Para qué sirven las Matemáticas?

Les hicimos otra propuesta: elaborar un diario de las sesiones de área como instrumento de investigación y evaluación de todo lo que fuese pasando. Una versión la realizaríamos desde la coordinación y otra, por turnos, uno de ellos cada día. También recogeríamos en el diario valoraciones, sensaciones, comentarios sobre lo que estábamos viviendo.

Por otra parte, les invitamos a que comenzasen a la vuelta de vacaciones un diario de clase de uno de sus grupos, por ejemplo de 3º de ESO que todos tenían. Pasado un tiempo analizaríamos estos diarios de cara a su posible mejora.

También nos comprometimos a hacerles cada día una reseña oral y/o escrita de algún libro de especial interés didáctico, relacionados con los temas a tratar en la sesión o no. No voy a incluirlos en la bibliografía por ser muchos y conocidos por la mayoría del profesorado innovador. Ese día les presentamos un libro como introducción a trabajar las estrategias de resolución de problemas (MASON, BURTON y STACEY, 1989). Y, sobre todo, nos propusimos no dejar pasar ni un solo día sin realizar alguna pequeña experimentación, un mini-taller, que se pudiese llevar al aula. Empezamos ese mismo día con una propuesta que titulamos *¿Cómo hacemos las cuentas?* Se trataba de trabajar el significado numérico y la importancia de introducir y operar con los números mediante tareas menos rutinarias y más motivadoras de las habituales.

Aunque el bloque de Números ya se había dado, les pedimos que trataran de aplicarlo en clase. A la vez, veíamos la conveniencia de adelantarnos en nuestro taller a los temas que ellos tenían que abordar más adelante.

La descripción más o menos pormenorizada de lo que hicimos en esa primera sesión, es un botón de muestra del desarrollo de las restantes. Tratábamos temas de los planteados por ellos, analizábamos sus pequeñas experimentaciones en el aula, unas veces diseñadas por nosotros, como la mencionada de números, y otras por ellos mismos. Analizamos también sus libros de texto y otros más innovadores, sus exámenes y los de otros profesores. Tocábamos muchos palos y todos quedaban como esbozados, incipientes, sin que tantas horas como parecía tener el curso fueran ni remotamente suficientes para sus necesidades de formación, que más bien parecía que se fuesen incrementando con el paso del tiempo.

Como más tarde nos expuso Rafael Porlán en la conferencia de clausura del segundo curso, la profesión de profesor requiere unos saberes que no se refieren solo a la materia que se imparte tal y como la estudiamos en su momento en la Facultad correspondiente, sino que se nutre de

otros conocimientos prácticos que tampoco aporta solo la experiencia sino el contacto e intercambio con otros, la reflexión sobre la propia práctica, la innovación, la interacción con otras disciplinas, etc.

El trabajo no presencial de Matemáticas consistió, ese primer año, en la elaboración, experimentación y valoración mediante una memoria y exposición al resto del grupo, de una unidad didáctica utilizando textos, actividades y recursos lo más variados posible para atender a la diversidad de su alumnado. Para que pudiesen apoyarse mutuamente, buscamos un tema y un nivel común que tuviesen situado en la programación en el tercer trimestre para que les diese tiempo a prepararlo. El tema fue el de funciones en 3º de ESO, el trabajo fue arduo y los “resultados” muy enriquecedores porque veían materializados sus primeros cambios de enfoque y metodología en un tema concreto y completo. Empezaban a vislumbrar que era posible...

Las sesiones generales no tuvieron todas igual suerte. Se abordó la profesión de profesor en una mesa redonda constituida por cuatro profesores de Secundaria, uno de cada área, y moderada por el director del Proyecto de Investigación. Fue muy valorada dado que ellos ellos se sentían lejos de tener un modelo más o menos definido de profesor más allá de los que habían sido sus propios profesores. En el resto de las sesiones, aunque se trataron las temáticas solicitadas por ellos en principio, no les resultaron tan prácticas y cercanas a su realidad como las de área.

En cualquier caso, en las mini-jornadas finales del curso, la valoración del mismo fue tan positiva que pidieron poder continuar formándose el curso siguiente, lo cuál no estaba previsto en el Proyecto, pero que era posible realizar desde el Centro de Profesorado.

Al comienzo del 2º año trabajamos muy especialmente estas sesiones generales, decidiendo centrarnos en las tutorías y la prevención y resolución de conflictos en el aula. En esta ocasión si creemos que fueron prácticas y cercanas a sus necesidades.

En el área de Matemáticas dimos algunos pasos en aspectos tales como gestión del aula, conocimiento de nuestros alumnos y en recursos didácticos tales como vídeos, materiales manipulables, la Historia de la Matemáticas, entre otros.

Como trabajo no presencial optamos por profundizar en el perfil de un grupo concreto de alumnos y en la realización por su parte de un proyecto de trabajo, a cuya preparación le dedicaríamos algunas sesiones.

VALORACIÓN DEL CURSO

Ha sido muy positiva, fundamentalmente por partir de sus necesidades, tratar los temas solicitados por ellos, enfocarlos desde la práctica y la experimentación en el aula y comunicar e intercambiar permanentemente las experiencias del día a día en el aula

Las sesiones generales no han sido tan positivamente valoradas por tener objetivos demasiado ambiciosos, ser más difícil el debate de ideas y el intercambio de experiencias en un grupo tan numeroso y la obligada falta de profundidad en el tratamiento de los temas por el tiempo dedicado a las mismas.

Estas son algunas de las razones expresadas por los profesores asistentes al curso. Pero añado la transcripción de algunas de sus valoraciones sobre el mismo y sobre otros aspectos recogidos en la evaluación final de junio de 2002, que pueden expresar con más frescura y espontaneidad la validez de la formación recibida y sus sentimientos ante la profesión.

Por ejemplo, ante la pregunta **¿Qué tipo de profesor /a te gustaría ser ahora que ya has tenido una experiencia acumulada?**, recojo algunas de sus respuestas:

Me gustaría ser una profesora con la que los alumnos disfrutasen aprendiendo y construyendo matemáticas, ser capaz de cambiar la idea con que los alumnos se enfrentan a las matemáticas: que no sirven para nada, que son muy difíciles, que todo es muy mecánico y aburrido, etc.

Otro aspecto que me gustaría mejorar en mi profesión es la de la atención a la diversidad, ofrecer a cada alumno lo más conveniente, según sus capacidades y situación personal, para su adecuado desarrollo; conseguir que todos se sientan a gusto en mis clases y a la vez aprendiendo.

Creo que muchas de las herramientas necesarias para llegar a ser esta profesora ya las he conseguido en este curso, aunque eso sí, necesito ir poniéndolas en práctica para conseguir sacarles el máximo partido.

Creo que este año no estoy tan agobiada como al año pasado, soy consciente que estoy aprendiendo muchas cosas y que no todas las tengo que poner en práctica a la vez. Me gustaría ser un profesor capaz de trabajar día a día y con ilusión por un mejor conocimiento de mis alumnos, ir analizando todo lo que ahora conozco, y ponerlo a disposición de todos los alumnos, para que todos trabajen según sus capacidades.

De la segunda pregunta que les hicimos, ¿Qué problemas importantes, en relación con la docencia, has tenido? ¿En qué medida el desarrollo del curso te ha ayudado a resolverlos?, señalo también algunas de sus respuestas:

Los problemas más importantes con los que me he encontrado en esta profesión han sido: la de la disciplina del alumnado en el Centro en general, la falta de interés y motivación en los alumnos, la dificultad que conlleva atender a la diversidad en aulas tan numerosas y con tan pocos recursos en los Centros (profesores de apoyo), la falta de cohesión y apoyo entre todos los miembros de un departamento, la falta de colaboración por parte de los padres.

Gracias a este curso he ido conociendo técnicas que a otros profesores, más experimentados y documentados, les han sido útiles a la hora de resolver este tipo de problemas, y poco a poco, y en la medida que he ido poniéndolas en práctica mis problemas se han ido atenuando. También agradezco muchísimo el apoyo que he encontrado en este curso por parte de todos sus miembros, alumnos y profesores.

De la 3ª, Si fuera posible, ¿en qué aspectos didácticos o docentes te gustaría profundizar en un futuro?

Me gustaría sacarle más partido al trabajo realizado sobre el conocimiento de nuestros alumnos. Hemos elaborado cuestionarios, se los hemos pasado, los conocemos mejor, pero ¿cómo sacarle más partido a esa información?

En la labor como tutor creo que hemos obtenido una gran ayuda, sobre todo recursos. Ahora falta la parte más difícil, el saber actuar en cada momento de la forma más eficaz en problemas de disciplina, de abandono de estudios, saber ofrecer alternativas, atajar los problemas a tiempo, implicarnos al máximo. Aprender de esa otra faceta tan distante a veces de la de enseñante como es la de educador.

En la utilización de los distintos recursos matemáticos en el aula, pues me parecen muy acertados para acercar las matemáticas a los alumnos de hoy en día.

Trabajos interdisciplinarios, atención a la diversidad en el aula.

4ª De los aprendizajes concretos que esperabas que este curso te ofreciera, ¿cuáles y por qué consideras que se han desarrollado más adecuadamente? ¿cuáles no y por qué?

La realización de un proyecto de trabajo en el aula, porque me ha permitido conocer un método de trabajo para los alumnos lleno de grandes ventajas.

La presentación de recursos y materiales para la educación de las matemáticas en educación secundaria, pues me ha permitido dar a algunas de mis clases un toque de ingenio que ha facilitado la motivación de algunos alumnos y ha despertado el interés por las matemáticas de otros.

En mi opinión, la conflictividad en el aula ha sido uno de los temas tratados de una manera más adecuada. Me quedo con una idea: "No se trata de resolver todos los conflictos sino de intentar transformarlos". Está claro que no podemos solucionarlo todo. Sin embargo, está en nuestras manos mejorar la situación actual en las aulas.

5ª Valora las sesiones de área

Las sesiones de área, en todos esos aspectos, han cumplido mis expectativas muy satisfactoriamente. Necesito profundizar en muchos de ellos.

Muchos temas han quedado sólo esbozados. No se terminaban de tratar en la sesión correspondiente y luego no se retomaban.

La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia ha sido muy adecuada, tenemos más conocimiento. Ahora nos toca a nosotros interiorizarlo e irlo llevando a la práctica. Pero con esto no quiero decir que considero que conozco lo suficiente, me encantaría seguir al pie del cañón y no desengancharme para no quedarme estancada.

6ª Valora las sesiones generales: *Al igual que las sesiones de área, éstas me han parecido muy acertadas, entre otras cosas porque han sido programadas a partir de las necesidades*

planteadas por los profesores noveles, y han sido impartidas por personas muy experimentadas y que se encuentran trabajando en parecidas circunstancias a las nuestras.

En general pienso que muchos de los aspectos que demandábamos se han intentado resolver o por lo menos se han tratado temas por los que estábamos interesados. Quiero destacar las sesiones sobre prevención y resolución de conflictos en el aula porque me han dado mucho que pensar. He visto en su metodología aspectos que yo misma uso en el aula y en los que no me había parado a pensar. Me parece importante la manera tan positiva que tiene (el ponente) de ver los problemas y lo que se implica en ellos. Es una persona que disfruta con su trabajo y esto es algo que transmite a sus alumnos del aula y que nos ha transmitido a nosotros.

7ª Con el fin de introducir mejoras en cursos similares de próximas ediciones: Expón todas las ideas, observaciones, sugerencias, propuestas, etc. que se te ocurran

El curso debería estar más concentrado en el tiempo.

Algunos temas no se han tocado suficientemente, como por ejemplo, la Historia de las Matemáticas y no hemos podido trabajar apenas muchos recursos didácticos tales como programas informáticos, visionar más vídeos, etc.

En estos momentos todo me ha parecido muy bien en general; y aunque todo es mejorable, por supuesto, no soy capaz de señalar ningún aspecto que recuerde por su mal tratamiento durante el curso. Todo ha estado estupendo desde mi punto de vista; y me ha sido y me seguirá siendo de gran utilidad para mi carrera como docente.

8ª Añade cualquier otro comentario que quieras realizar con relación al diseño y/o al desarrollo del curso:

No puedo más que dar las gracias a todos los que han hecho posible este curso, porque me ha permitido conseguir una visión de la educación, tanto de matemáticas como en general, totalmente distinta a la que yo hubiese tenido por mí mismo. Gracias por habernos enseñado y por habernos apoyado en estos años tan complicados para nosotros los recién incorporados a la función docente, pues la verdad es que sin este curso todo hubiera sido tan distinto... ¡ lo que nos habríamos perdido!... ¡lo perdidos que andaríamos!...

En este curso (2000-2001 y 2001-2002) hemos encontrado a profesionales que han sabido captar muy bien nuestras necesidades y nos han ofrecido la ayuda que necesitábamos en el momento oportuno. Ojalá que las personas que aprueben este año las oposiciones puedan contar con la ayuda y el apoyo que nosotros hemos encontrado.

Espero que en el curso próximo sigamos viéndonos y trabajando y compartiendo experiencias, pues en grupo todo resulta más enriquecedor y gratificante que aisladamente. Cuando digo todos me refiero especialmente al equipo del área de matemáticas, aunque no estaría mal compartir con los demás de las distintas áreas de vez en cuando. Ojalá que no se pierda esta conexión, pues así todos progresaríamos más y todos saldríamos beneficiados.

A todos los responsables de este curso les doy mi más sincera enhorabuena por la labor realizada.

Puede parecer falta de modestia repetir aquí valoraciones tan positivas, fruto del afecto que se crea después de dos años de intenso trabajo. Pero, aún corriendo ese riesgo, me he animado a hacerlo, no sólo para mejorar nuestra autoestima, tantas veces maltrecha, sino también para que nos sirva a todos de estímulo la ilusión y el esfuerzo de estos profesores noveles y les apoyemos y contribuyamos a su formación inicial y a su integración en el Centro, cuando lleguen nuevas promociones a nuestro Instituto. Si nuestra tarea es tan difícil, imaginemos como es la suya.

BIBLIOGRAFÍA

Esteve, J.M., 1997, *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de Cualificación Pedagógica*. Ariel Educación. Madrid.

Mason, J–Burton, L–Stacey, K., 1989, *Pensar matemáticamente*, MEC. Labor. Barcelona.

Porlán, A. y Rivero, A., 1998, *El conocimiento de los profesores*, Díada Editoras. Sevilla.

Pérez, A. Y Gimeno, J., 1992, El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, nº 7, pp 51-73.

Solís, E., 1998, Análisis de las opiniones e impresiones de los asistentes a un Curso de Formación Inicial de Profesores de Secundaria. *Investigación en la Escuela*, nº 35, pp 87-98.

NOTA

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Investigación (Referencia 12/00) subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (BOJA nº 98, 26 de agosto de 2000).

Anexo XVIII

**LA ACOGIDA EN LOS CENTROS AL
PROFESORADO DE
NUEVA INCORPORACIÓN**

La función directiva como elemento
dinizador de los Centros

CENTRO DE PROFESORADO DE SEVILLA
12 de Junio 2001

**La actividad docente en los
primeros años de ejercicio**

Biología-Geología
Física-Química
Lengua Castellana
Matemáticas



CENTRO DE
PROFESORADO
DE SEVILLA
Noviembre 2000-
Junio 2001



Diapositiva 3

Responsables del curso.

Manuel Luna. CEP de Sevilla. Biología – Geología. Ponente y Coordinador del Curso del Área de Biología – Geología.

Luis Montero. IES Federico Mayor Zaragoza. Sevilla. Lengua y Literatura. Ponente. (Coordinación del curso: Asesoría de Lengua del CEP de Sevilla).

Pedro Nieto. CEP de Sevilla. Matemáticas. Ponente y Coordinador del Curso del Área de Matemáticas.

Ana Rivero. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Ponente.

Ana Rodríguez. CEP de Sevilla. Matemáticas. Ponente y Coordinadora del Curso del Área de Matemáticas.

Emilio Solís. CEP de Sevilla. Física y Química. Ponente y Coordinador del Curso del Área de Física – Química.

Diapositiva 4

OBJETIVOS

Promover en el profesorado participante el conocimiento y análisis de sus ideas acerca de la enseñanza de su materia

Contrastar las ideas acerca de la enseñanza y aprendizaje que poseen las personas asistentes al curso con los que provienen de la Didáctica de la Materia.

Favorecer el diseño de propuestas curriculares que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Desarrollar la capacidad de reflexionar y de realizar pequeñas investigaciones cualitativas.

Potenciar el equilibrio entre el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.

Diapositiva 5

CONTENIDOS

- Identificación de los estilos de enseñanza.
- Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: análisis de la vida en el aula.
- Dificultades derivadas de la programación de actividades de enseñanza aprendizaje.
- Herramientas y elementos básicos de una investigación educativa.

Diapositiva 6

DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL CURSO

- Sesiones de trabajo conjuntas de todas las áreas que denominaremos sesiones de carácter general. En estas sesiones intentaremos abordar aquellas temáticas, que fruto de la conjunción de intereses de todos/as los/as asistentes, pensemos que merezcan un tratamiento conjunto. Contaremos para ellas con la colaboración de personas expertas que participen en el desarrollo de las mismas. Como ejemplos de posibles temas podemos citar:
- ¿Qué es ser Profesor o Profesora?
 - ¿Cómo atender a la diversidad del alumnado?
 - El problema del género en la profesión docente.
 - Aprendizaje significativo/memorístico/...

Diapositiva 7

DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL CURSO (Cont.)

· Sesiones de trabajo por Áreas. Estas sesiones estarán dedicadas al trabajo concreto en cada área. En ellas se trabajaran temas que tendrán diversas fuentes:

- Los intereses y necesidades manifestados por los/as asistentes en relación con Temas /Contenidos, Metodología, Evaluación, ...
- Los grupos de clase y los niveles a los que se atiendan.
- Cuestiones que los responsables del curso consideren fundamental conocerlas y trabajarlas en relación con la Didáctica de la Materia.

Diapositiva 8

METODOLOGÍA DE TRABAJO

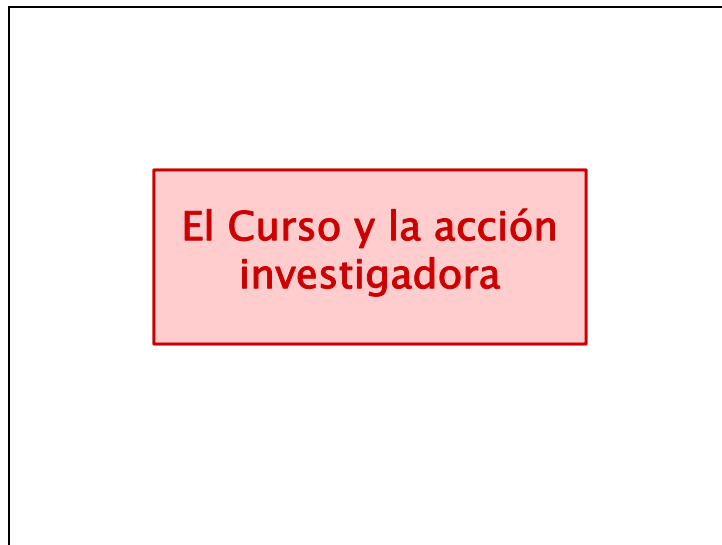
· Como principio fundamental, pretendemos partir de las ideas y necesidades del profesorado asistente.

· La actuación de los responsables intentará acercarse a la idea del "profesor mentor" que existe en otros modelos de formación fuera de nuestro país.

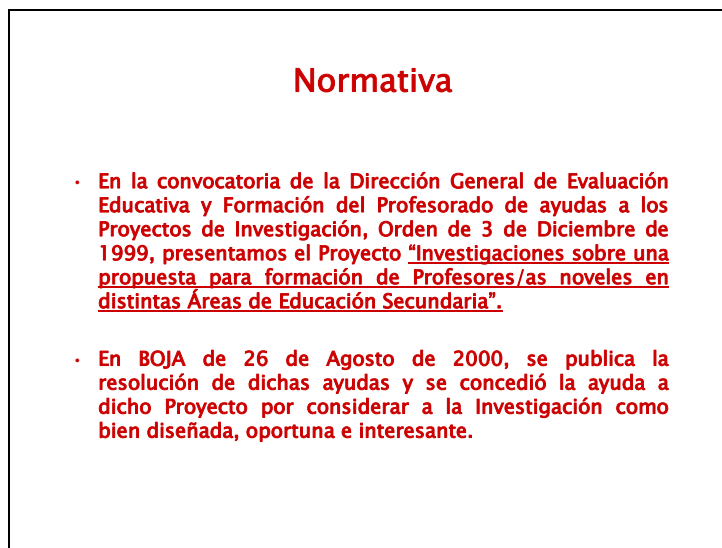
· En consonancia con lo anterior, además de las sesiones de trabajo ya planteadas, intentaremos mantener un sistema de comunicación permanente ("on line"), mediante la utilización del teléfono, FAX o correo electrónico. De la misma manera, en aquellos casos que sea posible o se demande, asistir a los Centros de los implicados, colaborar en sus clases, etc.

· Se procurará favorecer la producción de materiales, la consulta y revisión bibliográfica, el trabajo colaborativo y la puesta en común de las tareas realizadas, análisis de resultados obtenidos en controles, experiencias de aula, etc.

Diapositiva 9



Diapositiva 10



Diapositiva 11

Finalidad de la Investigación

Analizar los obstáculos y dificultades que presentan los profesores/as noveles en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia -constructivista -, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

Diapositiva 12

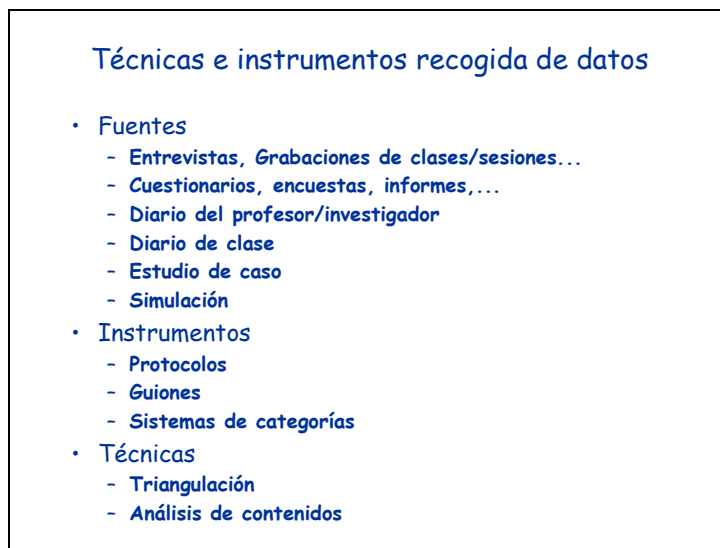
Finalidades

<p><u>Ámbitos de investigación</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Actitud de los profesores y profesoras con idea de analizar los obstáculos de tipo actitudinal.• Utilización didáctica de las ideas de los alumnos• Metodología didáctica. Actividades de enseñanza.• Formulación de los contenidos escolares• Concepciones sobre el sistema de evaluación.	<p><u>Desarrollo de capacidades</u></p> <ul style="list-style-type: none">• La habilidad de transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes.• La capacidad para organizar, seleccionar y presentar los conocimientos a sus alumnos/as.• La habilidad de motivar y facilitar los aprendizajes de los alumnos/as.• Capacidad para preparar los diseños curriculares necesarios.• La disposición de colaborar con otros profesionales en las tareas docentes de grupo y/o centro.• La facilidad para conectar la realidad de la escuela y la realidad social.• La posibilidad de potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.
--	---

Diapositiva 13



Diapositiva 14



Diapositiva 15

Asistentes al curso.

- **Por Áreas:**
 - 7 de Biología- Geología
 - 12 de Física - Química
 - 17 de Lengua Castellana y Literatura
 - 12 de Matemáticas
- **Por Centros:**
 - 4 IES "A"
 - 3 IES "B", IES "C" e IES "D"
 - 2 IES "E", IES "F", IES "G", IES "H" e IES "J".
 - 25 pertenecen a distintos Centros.
- **Por antigüedad:**
 - 33 han aprobado las oposiciones y son funcionarios en prácticas
 - 1 tiene una antigüedad de 2 años.
 - 14 tienen antigüedad menor de dos años.

Diapositiva 16

Datos del curso: Curso de 100 horas. 20 sesiones presenciales de 3,5 horas cada una. 30 horas de trabajo no presencial (diario de sus clases, diario de las sesiones, preparación de una parte de las sesiones (tópico curricular), análisis de documentos, experiencias de aula, elaboración, diseño y experimentación de un tema, elaboración de material curricular, análisis de exámenes, análisis de libros de texto, etc.)

Diapositiva 17

Estado actual:

Biología - Geología: 6

(1 baja por enfermedad → depresión)

Física y Química: 10

(ningún abandono)

Matemáticas: 8

4 bajas (2 por enfermedad (una de ellas por depresión), y las otras dos por tener horarios completos de informática)

Lengua Castellana 15

(1 baja por enfermedad y 1 abandono)

Diapositiva 18

Los datos que se presentan, podemos considerarlos de dos tipos distintos:

- Unos más relacionados con aspectos cuantitativos, número de grupos, asignaturas, afines, etc.
- Otros, más cualitativos, y que proceden en general de aspectos declarados por los profesores/as asistentes, bien de forma espontánea, o bien respondiendo a preguntas concretas.

Diapositiva 19

Instrumentos que hemos utilizado en esta presentación:

- Cuestionario de contexto
- Cuestionario de expectativas sobre el curso
- Diario de la Primera sesión General
- Entrevistas
- Transcripción de la grabación en vídeo de la Segunda sesión general

Diapositiva 20

Cuestionario de contexto

- Este cuestionario trataba de recoger información acerca de los siguientes aspectos:
 - Tipo de Centro
 - Horario y asignaturas de cada asistente
 - Características de los grupos- clase
 - Características del Departamento
 - Algunos aspectos relacionados con la organización del trabajo del Departamento y su propio trabajo.

Diapositiva 21

Nivel de satisfacción en el trabajo- I
(a nivel general).

Sobre un total de 234 grupos y 44 profesores/as.

•Nivel Bajo- Medio: $152/234 = 66 \%$
(las dos terceras partes)

•Nivel Medio-Alto: $79/234 = 33'5 \%$
(una tercera parte)

•Ns/Nc: $3/234 = 0'5 \%$

Diapositiva 22

Nivel de satisfacción en el trabajo- II
(en relación con los grupos a los que le dan clase
cada profesor/a)

Asignatura	Medio-Bajo	Medio-alto
B-G	5 (71%)	2 (29%)
F-Q	7 (70 %)	3 (30%)
MAT	4 (36%)	7 (64%)
LEN	9 (60%)	6 (40%)
Total	25 (58%)	18 (42%)

Diapositiva 23

Carga lectiva (Relación de IES con ESO / Bachillerato)

Asignatura	IES sólo con ESO	IES con ESO y Bach.
B-G	4	3
F-Q	2	8
MAT	1	10
LEN	7	9
Total	14	30

Diapositiva 24

Carga lectiva (Relación ESO / Bachillerato en los profesores/as)

Asignatura	sólo con ESO	ESO y Bachillerato
B-G	5	2
F-Q	7	3
MAT	10	1
LEN	13	3
Total	35	9

Una posible consecuencia de esta situación es que la práctica totalidad son tutores/as de cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Diapositiva 25

Diversidad de Asignaturas - I

N^a de Asignaturas	2	3	4	5	Más de 5
B-G	0	3	2	2	0
F-Q	2	2	4	2	0
MAT	3	6	2	0	0
LEN	3	5	5	2	1
Total	8	16	13	6	1

Aproximadamente el 45 % imparten 4 o más asignaturas distintas. El 18 % imparten solamente dos niveles.

Diapositiva 26

Diversidad de Asignaturas -II

1 profesor/a tiene 7 grupos de 3º de ESO de FQ y 1 grupo de alternativa a la religión
1 profesor/a tiene 4 grupos de ESO de Ciencias de la Naturaleza (FQ y BG) y grupo de PGS de fontanería.
1 profesor/a tiene 4 grupos de 3º de Lengua y un refuerzo de lengua
1 profesor/a tiene 4 grupos de 4º de ESO de Matemáticas, 1 de 3º de ESO y 1 grupo de refuerzo de matemáticas
1 profesor/a de matemáticas tiene sólo informática de 3º y 4º de ESO.
1 profesor/a se vio inmerso/a "*voluntariamente*" en un proyecto que solicitó el centro para alumnos/as con graves problemas de conducta.

Diapositiva 27

Diversidad de Asignaturas -III
Asignaturas afines

Hemos diferenciado MAT y LEN (quizás son asignaturas con menos posibilidades de impartir afines) de B-G y F-Q.

- En B-G de 7, el 72 % imparten afines y el 28% su asignatura.
- En F-Q de 10, 60 % imparten afines y el 40% su asignatura.
- En LEN de 16, el 25 % imparten afines y 75% su asignatura.
- En Mat de 11, el 27 % imparten afines y 73% su asignatura.

Diapositiva 28

Nº de Grupos por cada Profesor/a

Nº de Grupos	2	3	4	5	6	7	8
B-G	0	0	0	2	2	2	0
F-Q	0	0	1	3	4	2	0
MAT	0	0	0	0	9	2	0
LEN	0	0	2	0	8	5	1
Total	0	0	3	5	23	11	1

El 81 % tiene 6 o más grupos

Diapositiva 29

En relación con los Departamentos

- Solamente dos profesores/as trabajan en Departamentos unipersonales. El resto, más del 90%, están en Departamentos con 3 o más miembros.
- En relación con el clima del Departamento, 18 (el 42%) no responde a esta pregunta. 22 dicen que el clima es bueno y 2 dicen que no es apropiado.
- Frecuencia de las reuniones: 31 dicen que semanales/quincenales. 6 ns/nc. 5 que a veces y 1 que una sola vez.
- En cuantos a los temas tratados en las reuniones la mayoría, casi por unanimidad, responden que temas organizativos y/o informativos.

Diapositiva 30

Cuestionario de expectativas

- Este cuestionario se pasó antes de comenzar el curso propiamente dicho, el día 30 de noviembre de 2000.
- El cuestionario tenía ocho ítems. Cada uno de ellos admitía más de una respuesta, por ello los porcentajes no suman el 100 % necesariamente.
- Se han seleccionado los 4 ítems que pensamos están más relacionados con el tema.

Diapositiva 31

2. Indica al menos dos aspectos fundamentales, desde tu punto de vista, que deban trabajarse en este curso, que sean útiles para ti.

Metodología (de forma que se pueda motivar al alumnado y atender a la diversidad) 90 %

•Convivencia y disciplina 70/80 %

•Otros (20%):

•Aspectos didácticos varios

•Psicología adolescentes,

4. Recoge los aspectos más positivos que has encontrado hasta ahora en tu experiencia docente, tanto en el aula como en el Centro.

En B-G, F-Q y MAT, de 29 cuestionarios, un 90% hace referencia a la relación con los alumnos/as y en un 25 % a la relación con los compañeros/as.

En LEN , 16 cuestionarios, estas proporciones cambian a un 70% y 70 %

Diapositiva 32

5. Relaciona aquellas dificultades de tu quehacer docente que más te preocupan, dentro y fuera del aula.

Problemas de disciplina 50 %

Desmotivación del alumnado 50 %

8. Señala algunos rasgos que caractericen la profesión de profesor/a. (Algunas citas textuales)

Capacidad de aguante, Todoterreno,..

Valemos para todo, Todo el mundo puede opinar de ella,..

Guía de apoyo de sus alumnos en aspectos académicos y extraescolares,..

Persona afónica, entregada, desilusionada, incapaz de llevar a la práctica un buen proceso de Enseñanza – Aprendizaje en las condiciones actuales,..

Mucha tensión, Autodidacta,..

Moral y ganas de trabajar son fundamentales,..

Necesidad de formación continua,..

Diapositiva 33

Extraído del diario de la 1ª sesión (30-11-2000)

Profesión docente-I

- Las intervenciones se suceden en relación con la motivación de los compañeros en impartir clase en cursos de bachillerato: la dificultad de motivación en la ESO; cuando el día próximo va a dar bachillerato duerme mejor; no hay el consuelo del bachillerato en su centro, los miércoles es como si fuera al matadero (tiene 19 horas, 16 de ESO y 3 de bachillerato).
- Otro compañero interviene para indicar que hay dos soluciones: apartar los problemas de tu vida normal y que te salga el callo.

Diapositiva 34

Extraído del diario de la 1ª sesión (30-11-2000)

Profesión docente-II

- (...) falta de experiencia, sorpresa con los alumnos, necesidad de aprender metodología y técnicas, desánimo, la realidad les ha hecho ver que no saben nada, falta de motivación de los alumnos, la disciplina y diversidad en el aula.
- Ha tenido problemas de disciplina que no sabe afrontar y el claustro le dice que tiene que ayudar a los alumnos y comprenderlos. Se pregunta: ¿Dónde está la frontera educador-enseñante?

Diapositiva 35

Extraído del diario de la 1ª sesión (30-11-2000)

Ambiente en el trabajo

- Se producen comentarios referidos a: grado de satisfacción que se obtiene algunas veces en el aula, (...) que sus alumnos son personas. Una compañera le da importancia a las relaciones con los alumnos. Este aspecto de las relaciones es valorado positivamente en diversas intervenciones (incluso a una compañera le gusta más que el trato con sus compañeros de claustro, otra manifiesta que ha rejuvenecido).
- Hay una opinión referente a que los profesores no hablan de estas cosas; ¿Seré yo sólo el que las sufre? Una compañera apunta que nos empeñamos en reproducir el modelo que hemos vivido.

Diapositiva 36

Extraído del diario de la 1ª sesión (30-11-2000)

Organización del trabajo -I

- cómo se puede reflexionar sobre lo que está haciendo; horario con diversidad de grupos y materias; pérdida de tiempo en el mes de septiembre en relación con la posibilidad de programar con tranquilidad y con una visión global; la tutoría; aislamiento en el Departamento; el profesorado se queja de vicio y no hace nada,....
- Una compañera expresa que nadie nos exige que seamos superhombres, le exigen que los tenga encerrados en clase; lo importante es no llegar tarde, porque hay alumnos en los pasillos; no nos exigen tanto.

Diapositiva 37

Extraído del diario de la 1ª sesión (30-11-2000)

Organización del trabajo -II

•Se centran ahora las intervenciones en relación a la tutoría: pocas actividades interesantes que tiene el libro de acción tutorial, por lo que la tutoría te la tienes que inventar; hay algunos temas de la tutoría que son por ley como el de hábitos de estudio, y tratarlo con alumnos de 4º de Diversificación que no piensan seguir estudiando no tiene sentido; si te llevas mal con tu tutoría te puedes morir,...

Diapositiva 38

Entrevista Profesor/a A

E: esa información que te dieron tanto el equipo directivo como la del departamento, ¿tú la consideras que estaba suficiente o incompleta, que es lo que echaste en falta que te podían haber dado?

P-A: No sé, un poco orientarte. Piensa que nosotros llegamos allí, bueno, yo llegué allí y yo no tenía experiencia dentro de educación, o sea 19 días en un instituto (...). Entonces llegas allí y la verdad es que hay muchas cosas que no las haces, no porque no quieras sino que las desconoces totalmente, no sé, decían ¿y por qué no os habéis presentado al consejo escolar?, pues yo que sé si me puedo presentar al consejo escolar, yo pienso que soy novata y que si todavía no estoy dentro. Y así una con otra, (...) Yo decía, pero bueno, que alguien me diga, si alguien me dice que tengo que hacer mejor...Yo me acuerdo que preguntaba mucho, pero, ¿yo tengo que hacer la programación del departamento?, venga vamos a ponernos, y me decían, no tú no te preocupes, y al día siguiente decía, qué tenía que hacer. Llegas y se supone que tú te tienes que hacer un hueco y adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para aprender, y ya está, sobre la marcha. Entonces cuando llega el segundo trimestre, es cuando más o menos ya sabes donde ir, a quien acudir. Había cosas que yo no sabía donde acudir.(...) Yo me imaginaba lo que tenía que hacer en una guardia, nadie me dijo qué tenía que hacer. Después del primer claustro que se tocó la primera guardia, pues ya tenía un poco de más idea.

Diapositiva 39

Entrevista Profesor/a A

E:

O en la tutoría, por ejemplo, decir, una tutoría conlleva a estas tareas, eso tampoco te dijeron...

P-A:

No, tampoco, de hecho, bueno, porque en el departamento de orientación tenemos una reunión con los tutores y la orientadora, entonces más o menos nos informaron, pero realmente ¿cómo llevar una tutoría? hombre, si yo se lo pregunto a la orientadora, pues genial, ¿no?, pero de pronto, ah, es que hay que pasar la falta a los padres, pero es obligatorio pasarlo, o no se pasa, o se pasa con el boletín. Detalles así que se te pueden pasar mucho, y más cuando tienes alumnos con una tutoría conflictiva, entonces pues ha sido una detrás de otra, por eso lo he ido aprendiendo.

Diapositiva 40

Entrevista Profesor/a A

E.

Y en el tema del horario tuyo, tú ves que se te ha respetado dentro del departamento, o te han dado un horario digamos que no...

P-A

No, pero no ya solamente con el horario, sino también con el grupo que me ha tocado, la gente que lleva más años se quedan con los mejores.

E:

¿Tú pudiste elegir curso?, cuando tú llegaste estaba el horario hecho.

P-A

No, estaba el horario hecho y todo distribuido,(...)

Diapositiva 41

Entrevista Profesor/a B

E: O sea, que tú en principio consideras que esa información que te dieron estaba bien, no has echado en falta nada.

P-B: Si, no he echado de menos nada, ni falta de apoyo ni nada, aquí no me llaman para nada, pero vamos, yo sé que cuando los necesito están.

E:(...) profesor/a novel que se incorpora por primera vez a un centro, tú que piensas que hay que decirle, tú por ejemplo el año que viene, a lo mejor te vas a otro instituto.

P-B: Si, hombre presentarse ellos, porque yo conozco gente que ha llegado la chica allí y el director no le ha dicho ni que él era el director ni nada, que se abran lo normal vamos, pero por educación, tampoco por... no, vas a trabajar aquí, estos son tus compañeros, aquí tienes el material, lo que necesites aquí estamos, yo creo que eso es lo normal.

Diapositiva 42

Entrevista Profesor/a C

E: Con los compañeros/as de departamento, cuando te incorporaste, ¿qué tipo de información te dieron?

P-C: Bueno, pues la verdad es que fue un poco brusco, es que yo me incorporé tarde, porque me habían destinado a otro centro, entonces me perdí el primer claustro, entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una compañera del departamento, porque yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3º de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo, la primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás cagada de miedo, y te responde sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti. Entonces pues la verdad es que esa impresión me dejó bastante mal, pero luego al momento lo solucioné, porque la Jefa de Departamento fue mucho más sensible, entonces lo arreglé y pude tener dos tercero porque yo también quería comprobar, a la vez que te preparabas una clase tener para dos, y poder comparar, para tener una referencia.

Diapositiva 43

Entrevista Profesor/a C

E:

Y tú en ese momento (*se está hablando de la primera clase, día de presentación*), echaste en falta algún tipo de orientación o no.

P-C:

Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.

Diapositiva 44

Entrevista Profesor/a D

E:(...). Aunque sea brevemente, ¿qué información recibiste del equipo directivo?, qué recibiste que deberías de recibir.

P-D:A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.

Diapositiva 45

Entrevista Profesor/a E

Después de algunas preguntas acerca de si ha comentado con los compañeros/as del departamento lo que está haciendo en el curso del CEP...

P-E:(...) Es que tampoco hay comunicación en el departamento, sabes, que hemos tenido en todo el año una reunión, entonces, al final las decisiones las acabas tomando tú, si te equivocas te equivocas, no hay comunicación ninguna. O sea se fijó la programación al principio.

Diapositiva 46

Entrevista Profesor/a E

Se está hablando de las relaciones del Profesor/a con el Director del Centro

Porque sí, porque él, si tienes un problema o algo, o sea, en principio congenié con él y todo el rollo, entonces si he tenido algún problema y se lo he comentado, me ha dado soluciones, no se ha limitado a... como el 90% restante a decir, si es que esto está fatal, es que los niños no se aguantan, si es que no sé qué, no tiene una aptitud completamente distinta ante como está la educación, entonces para mí eso es como una bocanada de aire, una persona mayor, bueno mayor, no sé cuantos años tendrá, yo que sé, simplemente el hecho de que alguien no llegue quejándose y lamentándose y poniendo a parir todo, ya va bien, y si encima le comentas un problema que tienes o que no sabes algo y te dice pues tira por aquí, tira por allá, pues habla, siempre ha estado todo el año animándome. Desde principio de curso, siempre me ha estado insistiendo. El hecho de que alguien se plantee eso...

Diapositiva 47

Entrevista Profesor/a F

E: Vamos a hacer un repaso de algunas cuestiones así, más o menos de tipo general, por ejemplo, ¿cuándo tú llegaste aquí, que información recibiste por parte del directivo?

P-F:

Claro es que esa situación es muy peculiar, como te he comentado, porque el instituto es nuevo, la directiva es nueva, es decir que ellos no tienen experiencia como equipo directivo de un centro de Secundaria, con lo cual, su actitud verdaderamente me agradó desde el primer momento, porque se veía gente que necesitaba ayuda, gente que se veía implicada, y la verdad que la información, teniendo en cuenta sus limitaciones, estupenda, bastante positiva, no tengo ninguna queja.

Diapositiva 48

Entrevista Profesor/a G

E: O sea, ¿qué entonces fue suficiente la información?

P-G: Bueno, tiré para adelante, si a eso se le puede decir suficiente...

E: Entonces tú en principio, ¿te sentiste perdida o no?

P-G: Mucho, claro, sí, ¿cuándo yo llegué aquí? sí, bastante. Y gracias a que había dado un poquito, que hice el curso de profundización y había estado en el instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y pregunté, me llegaron a decir, no preguntes tanto (...), porque, como diciendo, pareces tonta, pero yo digo es que paso tres kilos, yo pregunto todo lo que me haga falta. Es que realmente no sé nada, es que, alguna vez llegasteis por primera vez al instituto ¿no?, me acuerdo un pedazo de tocho así de cuadernos como tutora, soy tutora, bueno pues yo doy de tutoría un poco, yo no sabía aquello como funcionaba ¿no? y hacía preguntas que a ellos le parecían muy obvias, luego me dijeron que esas cosas no se preguntaban que tu luego en tu casa veías el cuaderno y ya te apañabas.

Diapositiva 49

Extraído de la transcripción de una grabación de una sesión dedicada a la Profesión de Profesor/a (10-1-2001)

(...) a mí me ha pasado en esta evaluación que soy tutora por desgracia de un tercero A, son muy cortitos, rebeldes... bueno os quiero contar que yo me he tenido que tragar una sesión de evaluación de mi curso, que ha consistido en que el resto de los profesores, se han dedicado a contarme lo malísimo y petardo que es mi curso, no aprenden nada, y al final me he encontrado, bueno, XXXX tu curso es malísimo, y ahora qué vamos a hacer, nada, quedamos para otro día, porque gracias a Dios el orientador me apoyó, (...), y la primera intervención que hubo en esa segunda sesión extra, yo quiero que quede aquí claro ante todo, que esto es una pérdida de tiempo, porque estos alumnos no quieren estudiar y mi trabajo obtiene unas limitaciones y no se qué, comprendes.

Diapositiva 50

Extraído de la transcripción de una grabación de una sesión dedicada a la Profesión de Profesor/a (10-1-2001)

y cuando alguien pregunta, bueno vamos a ver, el señor YYY no atiende en clase porque no puede atender, qué hacemos con él, qué intentamos para que YYY atienda, es que son las cuatro y nos queda la sesión de evaluación pendiente, esa es la respuesta de los viejos, entonces yo que hago.

Diapositiva 51



Anexo XIX

RELACIÓN DE MATERIALES UTILIZADOS EN EL CURSO DE FORMACIÓN. ÁREA DE MATEMÁTICAS

Materiales para la formación del profesorado

Esquema de diario de sesiones

- Del curso de formación
- De las clases de los participantes

Cuestionario de análisis de libros de texto

Cuestionario de análisis de exámenes

Tipología de tareas del alumnado

Tipología de metodologías del profesorado

Anotaciones sobre gestión del aula, distintas formas de agrupamientos y de atención a la diversidad.

Propuesta metodológica para la elaboración de un tema adaptado a un grupo concreto del alumnado.

Propuesta metodológica para que el alumnado de un grupo concreto lleve a cabo un Proyecto de Trabajo.

Bibliografía específica y muy seleccionada sobre diversos temas: resolución de problemas, aprendizaje del álgebra, de las funciones y las gráficas, sobre evaluación, tratamiento de la diversidad y recursos didácticos entre otros.

Materiales elaborados por los participantes en el curso

Experiencia con un grupo de alumnos y alumnas sobre el significado numérico. Diseño y memoria valorativa.

Experiencia con alumnado de un grupo sobre algunas actividades de Álgebra. Diseño y memoria valorativa.

El estudio de las funciones y las gráficas en Tercero de ESO. Diseño, desarrollo, valoración y puesta en común oral al resto de participantes.

Cuestionario para conocer mejor a un grupo de alumnos.

Proyectos de Trabajo realizados por el alumnado de un grupo de Secundaria Obligatoria. Diseño, planteamiento al grupo, desarrollo y valoración.

RELACIÓN DE MATERIALES UTILIZADOS EN EL CURSO DE FORMACIÓN. ÁREA DE BIOLOGÍA- GEOLOGÍA

Materiales para la formación del profesorado

CURSO 2000-2001

- Tópicos curriculares: Ecosistema. Tectónica de placas
- Relación bibliográfica: Atención a la diversidad; El diario de clase; Evaluación; Alimentación y nutrición humana; Evolución; Fotosíntesis; Reproducción; Rocas
- Fichas, guiones,...: Propuesta de funcionamiento de las sesiones de área. Posibles líneas de actuación; relación de Tópicos curriculares de Biología-Geología; Propuesta de diario de clase. Guión para el informe del diseño y conclusiones sobre la experiencia de atención a la diversidad. Cuestionario conclusiones atención a la diversidad Instrumentos de evaluación. Aproximación a la evaluación en ciencias. Cuadro comparativo evaluación-calificación. Guión para el informe del diseño y conclusiones sobre la experimentación de instrumentos de evaluación. Guión video observación práctica docente
- Documentos: La atención a la diversidad

CURSO 2001-2002

- Relación bibliográfica: Las actitudes de los alumnos hacia la ciencia. Astronomía. Los cambios geológicos. Células. Trabajos prácticos. Educación ambiental. Los procedimientos.
- Fichas, guiones,...: Tribulaciones de la profesora Novelia al comienzo de su segundo curso académico como docente. Tabla-registro organización del aula. Guión para el debate sobre atención a la diversidad. Guión para el informe del diseño sobre la experiencia de atención a la diversidad. Guión para el informe final y conclusiones sobre la experiencia de atención a la diversidad. Utilización didáctica de las ideas de los alumnos. Propuesta de secuencia para trabajar con las ideas de los alumnos. Guión informe final: Utilización didáctica de las ideas de los alumnos.

Materiales elaborados por los participantes en el curso

CURSO 2000-2001

- Tópicos curriculares: Reproducción y sexualidad. Alimentación y nutrición humana. Evolución. Rocas y minerales. Fotosíntesis y respiración. Aparato locomotor.

CURSO 2001-2002

- Tópicos curriculares: Los procedimientos en el planteamiento curricular de la Reforma. La célula animal y vegetal. Cambios geológicos. Actitudes hacia la ciencia. Educación ambiental. Los trabajos prácticos. Interpretaciones históricas de la posición de la Tierra en el Universo: teorías geocéntrica y heliocéntrica
- Documentos: Los seres vivos.

RELACIÓN DE MATERIALES UTILIZADOS EN EL CURSO DE FORMACIÓN. ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

CURSO 2000-2001

Materiales para la formación del profesorado

- Bibliografía general: libros consultados en cada sesión relacionados con el tema a tratar cada día (20-30 aproximadamente) y relación final entregada a los asistentes.
- Fichas y guiones: Evaluación de la práctica docente, Informe de evaluación individualizado (ESO), Prácticas de sintaxis, Plan de refuerzo individual, Materiales para construir una programación, Criterios para el diseño de un plan de lecturas (ESO / Bachillerato), Hoja para diario de clase, Materiales para mejorar la comprensión lectora.
- Planes para desarrollar proyectos de trabajo: El mito de Don Juan. (Pasado, presente y futuro. Tres formas de acercamiento), Investigación sobre palabras, Un acercamiento a la Edad Media desde nuestro presente, Una propuesta de investigación sobre el teatro español del Siglo de Oro.
- Documentos: Análisis sobre diarios de clase de los asistentes al curso. Este análisis se produjo en dos momentos, uno en marzo y otro en junio. Existe documento-resumen.

Materiales elaborados por los participantes en el curso

- Planes de trabajo básicos sobre diversos temas comunes: expresión, comprensión, talleres literarios,...
- Diarios de clase. Resumen del trabajo desarrollado durante varios meses con un grupo de alumnos de cada instituto. La complejidad de estos grupos y las reflexiones personales constituyen un material de interés.
- Trabajo final sobre temas, tópicos o aspectos. Monografías elaboradas por cada uno de los asistentes. Primero aparece un breve estado de la cuestión y se analiza su presencia en algunas referencias bibliográficas. Más tarde se presenta el material elaborado. Finalmente se relata la experimentación del mismo llevada a cabo en el aula y las posibilidades de revisión o mejora del material.

La relación de temas tratados que configuraron una amplia carpeta de material es la que sigue. (El número entre paréntesis es el total de páginas de cada uno de ellos).

- Las tipologías textuales en el aula: el texto descriptivo. (23)
- Géneros de información en la prensa. (7)
- Vocabulario. (14)
- El héroe en la literatura. (31).
- La oración simple. (35)
- Medios de comunicación. (19)
- Comprensión lectora y expresión escrita. (42)
- Tópicos literarios: *ubi sunt, carpe diem*. (20)
- La creación de textos narrativos. (22)

- Las categorías gramaticales. (12)
- El currículum vitae. (32)
- La publicidad en el aula (figuras literarias, valores). (29)
- La instancia. (17)
- La subordinación. (17)
- Ortografía. (5)

CURSO 2001-2002

Materiales para la formación del profesorado

- Fichas y guiones: Fichas para un paseo por la Sevilla de Bécquer y Cernuda, Ficha para memoria de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura (Bachillerato).
- Planes para desarrollar proyectos de trabajo: Plan de trabajo para conocer el teatro (capacidades y materiales), Elaboración de un diccionario personal de temas y conceptos a partir de referencias culturales y literarias.
- Profundización en temas tratados el curso pasado y revisión de materiales entregados entonces.
- Documentos: Resumen de las memorias individuales presentadas al final del curso, análisis de temas y conclusiones generales sobre la incidencia del curso en la práctica docente de cada asistente y grado de desarrollo profesional logrado por cada uno de ellos.

Materiales elaborados por los participantes en el curso

- Documentos básicos: Planes de evaluación del alumnado, proyectos de actuación en el aula sobre diversos temas (literatura, medios de comunicación, etc...).
- Memorias finales: Amplio resumen del trabajo desarrollado en el curso de formación de noveles durante los dos años y la relación directa con la práctica docente. Trabajos individuales de descripción de actuaciones, de reflexión y análisis de la realidad docente. Trabajo muy interesante.

RELACIÓN DE MATERIALES UTILIZADOS EN EL CURSO DE FORMACIÓN. ÁREA DE FÍSICA - QUÍMICA

Materiales para la formación del profesorado

CURSO 2000-2001

- Tópicos curriculares: La energía
- Relación bibliográfica: Atención a la diversidad; El diario de clase; Evaluación; Cinemáticas, Cambios físicos, Cambios químicos, Electricidad y Fuerzas.
- Fichas, guiones,...: Propuesta de funcionamiento de las sesiones de área. Posibles líneas de actuación; relación de Tópicos curriculares de Física - Química; Instrumentos de evaluación. Aproximación a la evaluación en ciencias. Cuadro comparativo evaluación-calificación. Guión para el informe del diseño y conclusiones sobre la experimentación de instrumentos de evaluación.
- Documentos: La atención a la diversidad

CURSO 2001-2002

- Relación bibliográfica: Alimentación. Trabajo sobre currículo ESO y Bachillerato del nuevo decreto Humanidades. Trabajos prácticos. Ley de calidad.

Materiales elaborados por los participantes en el curso

CURSO 2000-2001

- Tópicos curriculares: Cinemática. Fuerzas. Propiedades de las sustancias. Cambios químicos. Sonido y Ondas. La Tierra en el Universo, La Electricidad.

CURSO 2001-2002

- La alimentación ¿Qué comemos? Los trabajos prácticos en ciencias. Ciencia recreativa.
-
- Documentos: Cinemática.

Anexo XX

UNIDADES DE INFORMACIÓN CORRESPONDIENTES AL ESTUDIO-2.

PROBLEMA 2-A (Incluir definición del problema)

CATEGORÍA 1. Expectativas e impresiones generales

EL CURSO/Expectativas

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 430, = 1.9%

++ Text units 20-22:

20 pueden, vamos, los veía con buena pinta y me lo
21 confirman en las distintas sesiones que estamos
22 haciendo, y me parece interesante como por ejemplo el

++ Text units 305-309:

305 Pues sí que lo he comentado vamos, yo he dicho antes
306 cuando me enteré del curso se lo comentaba a otro
307 compañero, oye no os ha llegado el curso este, no,
308 no, yo también creía que este curso te lo exigían en
309 la convocatoria y independientemente de eso, como vi

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 1095, = 1.8%

++ Text units 25-34:

25 Yo, la expectativa en un principio, cuando vi lo poco
26 que decía la convocatoria del curso, pues pensaba que
27 ibais a dar más o menos, no un recetario, sino,
28 ciertas ideas para que tú más o menos pudieras
29 organizar tus clases, o sea, cosas nuevas que nunca
30 se habían hecho, distintos puntos de vista de cómo
31 enseñar matemáticas, y luego también pensé que iba a
32 haber una parte un poco de... o sea para tratar los
33 problemas de comportamientos, problemas de
34 diversificación.

++ Text units 906-913:

906 Pues de las sesiones generales la que más me gustó
907 fue la de, esa que fuimos cuatro profesores, o sea un
908 poco por ver la perspectiva de ellos de todo el
909 proceso, de todo el cambio y ves que realmente el
910 problema está en como tú enfoques el problema, hay un
911 problema, sí pero según como tú lo veas así será el
912 problema de pequeño. Eso me gustó bastante. Y luego
913 también la primera evidentemente.

++ Text units 917-918:

917 Sí, de aterrizaje y de vamos a desahogarnos. La de
918 psicólogo también.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 26 units out of 588, = 4.4%

++ Text units 20-26:

20 Hasta este momento, muy bueno, porque la verdad es
21 que cuando yo llegué a este curso, llegué con, lo que
22 iba buscando era que alguien me señalara el norte,
23 porque la verdad es que andaba bastante perdida, yo
24 no pensaba que me iba a perder tanto en educación,
25 pero sí, y no sé había temas que a mí ni se me habían
26 ocurrido, yo que sé, el tema de la diversidad que

++ Text units 32-33:

32 eso es muy importante, la verdad es que estoy muy
33 contenta con el curso.

++ Text units 39-50:

39 Yo no me había planteado mucho en como iba a ser el
40 curso, yo pensaba que bueno que aunque se aprendiera,
41 porque hay algunos cursos en los que no se aprende

42 nada, otros en los que aprendes mucho, bueno yo
43 decía, por poco que yo pueda sacar de este curso, me
44 va a servir de todas formas. Entonces pues dije curso
45 para novatos, pues genial, pues si me viene muy bien
46 ahora. Al principio dudé, porque veía que este año se
47 me venían muchas cosas encima, porque no sabía si iba
48 a tener tiempo, pero si es que a lo mejor incluso me
49 beneficia y me hace ahorrar mucho tiempo en muchas
50 cosas que si tengo que aprenderlas por mi cuenta.

++ Text units 55-55:

55 Sí, sí. (Se están cumpliendo sus expectativas)

++ Text units 567-570:

567 Yo que sé, seguro que cuando vaya para mi casa se me
568 ocurre, pero no, que estoy muy contenta con el curso,
569 que me gustaría que durara más, que pudiéramos hacer
570 más experiencia en el aula, que es como se aprende,

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 188, = 2.7%

++ Text units 135-139:

135 El curso ha sido muy fructífero en cuanto al
136 aprendizaje. Al comenzar el curso yo era una tabula
137 rasa (¿quizás lo siga siendo aún?) y cualquier cosa,
138 por nimia que parezca, me hubiera servido para mi
139 formación, tanto teórica como práctica.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 28 units out of 406, = 6.9%

++ Text units 145-156:

145 1.- No tenía una idea clara acerca de lo que esperaba
146 del curso, en cualquier caso, se han desarrollado
147 adecuadamente todos los temas puesto que se
148 programaron "a medida" en los primeros días
149 (podríamos considerar que ha sido una formación "a la
150 carta"), lo que me ha parecido perfecto. El único
151 problema que quizás haya habido es el de la falta de
152 tiempo para desarrollar los temas.

153 2.- No tenía una idea clara de los contenidos que se
154 iban a desarrollar en el curso. Pensé que no iba a
155 ser tan práctico y con tanta aplicación directa en
156 nuestro trabajo diario. De esto es de lo que más he

++ Text units 169-175:

169 4.- En general, el curso ha resultado muy positivo
170 para mí, aunque me hubiera gustado tratar algunos
171 temas más profundamente, como la motivación.

172 5.- Todos los que se han visto (atención a la
173 diversidad, la evaluación, etc.), me han parecido
174 estar suficientemente tratados porque se les ha
175 dedicado el tiempo necesario.

184 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 187-188:

187 1.- En general, las sesiones de área han sido muy
188 satisfactorias en todos los aspectos indicados. Me

++ Text units 210-210:

210 * El grado de claridad y estructuración de su diseño.
En todo momento se sabía lo que tocaba hacer. Siempre
con la apariencia de que íbamos mal de tiempo.

++ Text units 212-212:

212 * La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
de la docencia. La utilidad práctica para la labor
docente no se cuestiona, pero la cuestión es llevarlo
tú misma a la práctica.

222 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
 ++ Text units 224-227:
 224 5.- Realmente las sesiones de área son las que más
 225 interesantes me han parecido, y además las más
 226 útiles, pues se centran en el trabajo diario que
 227 hacemos en el aula. La claridad y tratamiento de los
 ++ Text units 233-233:
 233 6.- Muy positivas. Los temas desarrollados han
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01 1

+++ Retrieval for this document: 56 units out of 587, = 9.5%
 ++ Text units 241-252:
 241 3 El curso se ha desarrollado como esperaba. Hemos
 242 seguido profundizando en aspectos que ya trabajamos
 243 el año pasado. Creo que era necesario seguir con
 244 temas que nos interesaron el curso pasado y que por
 245 falta de tiempo no trabajamos con mucha profundidad
 246 (motivación, tratamiento de ideas previas)
 247 4 Acudí al curso abierto a todo tipo de aprendizajes,
 248 no esperaba ninguno en concreto y los que hemos
 249 trabajado (atención a la diversidad, tutorías y
 250 trabajo a partir de las ideas previas) me han
 251 parecido muy positivas e interesantes. No había
 252 tiempo para más.
 ++ Text units 261-264:
 261 7 Me han gustado mucho todas las sesiones generales
 262 porque han tratado temas muy cercanos y en los que
 263 francamente no tenía ninguna formación. Creo que la
 264 duración y el tratamiento han sido muy adecuados.
 280 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
 ++ Text units 285-288:
 285 - La comunicación entre colegas como transmisión de
 286 experiencias.
 287 - El interés puesto por parte de los alumnos y el
 288 tutor del curso. Me ha gustado en este aspecto la
 ++ Text units 291-296:
 291 - La estructura de las sesiones, bien programadas.
 292 Desconozco como serán otros cursos (éste era mi
 293 primer curso), pero el hecho de entregar al principio
 294 de cada sesión el programa de la misma, la revisión
 295 con el diario de la sesión anterior,... son aspectos
 296 que han estado muy cuidados y positivos.
 ++ Text units 303-306:
 303 Como aspectos negativos considero:
 304 - El escaso número de participantes de mi área. A
 305 veces se focalizaban las intervenciones y "se
 306 agotaba" el diálogo.
 ++ Text units 332-333:
 332 4 Las sesiones de área me han parecido muy positivas
 333 en todos los aspectos. Se han desarrollado en un buen
 ++ Text units 341-344:
 341 Quizás en el desarrollo del curso y su
 342 estructuración, se necesitaba más tiempo, pero un
 343 curso más largo sería difícil de llevar a cabo de
 344 forma presencial y eso lo tenemos claro todos/as.
 ++ Text units 349-359:
 349 5 El trabajo realizado en las sesiones ha estado muy
 350 bien estructurado, el guión que se entregaba al
 351 principio se cumplía en cuanto temas a tratar y
 352 tiempos, y el diario de sesiones ha sido un
 353 instrumento muy eficaz para recordar la sesión
 354 anterior, la dinámica de las mismas ha sido muy
 355 participativa y abierta, y desde mi punto de vista se
 356 han cumplido las expectativas en cuanto a los temas
 357 que se acordaron tratar a comienzos del curso, quizás
 358 se podría haber empezado a abordar los trabajos sobre
 359 ideas previas unos meses antes.

418 * El nivel de aprendizaje adquirido.
 ++ Text units 513-517:
 513 2 Pienso que a las sesiones generales no les sacamos
 514 todo el partido posible. Supongo que esto es debido a
 515 que el grupo es mucho mayor y el tiempo que le
 516 dedicamos es mucho menor en comparación a las
 517 sesiones de área. Se me ocurre que una posible
 ++ Text units 548-551:
 548 aprender en este sentido. Por otro lado, me ha
 549 gustado mucho el contacto con compañeros que se
 550 enfrentan cada día a los mismos o parecidos problemas
 551 y que comparten conmigo inquietudes. Mi propuesta es
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 11 units out of 215, = 5.1%
 111 * Cierta sensación de aislamiento en el Departamento.
 ++ Text units 155-156:
 155 C2He de confesar que no tenía grandes expectativas y
 156 que me apunté al curso por los puntos.
 ++ Text units 175-177:
 175 C6 Primero tengo que decir que no me apunté al curso
 176 con ninguna expectativa en concreto, sino solo con la
 177 intención de "profesionalizarme". Si me ha parecido
 ++ Text units 209-211:
 209 C8 El curso ha cubierto mis expectativas. Tal vez
 210 esperaba más debate sobre el papel de los profesores
 211 y profesoras, o el actual Sistema Educativo.
 ++ Text units 213-215:
 213 al curso y estoy muy satisfecho. Quizás, esperaba una
 214 mayor profundización en los aspectos relacionados con
 215 la disciplina en la E.S.O.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 337, = 1.8%
 ++ Text units 280-281:
 280 3 En general se ha ajustado bastante a lo que
 281 esperaba. Las sesiones generales me han aportado
 ++ Text units 317-318:
 317 7 Me quedo con las ganas de desarrollar nuestro
 318 proyecto inicial "que comemos". En el desarrollo del
 ++ Text units 327-328:
 327 10 El curso ha respondido perfectamente a mis
 328 expectativas. Para mí ha sido muy importante conocer
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 24 units out of 100, = 24%
 ++ Text units 25-26:
 25 En un principio, mi objetivo principal era mejorar
 26 como docente. Creo que me queda mucho por aprender,
 ++ Text units 43-50:
 43 El grado de claridad y estructuración de su diseño:
 44 En mi opinión, las sesiones quedaban muy distanciadas
 45 en el tiempo, han sido pocas y en casi todas las
 46 sesiones, quedaron aparcadas interesantes cuestiones
 47 que no se retomaron.
 48 El seguimiento de mi trabajo: En todo momento.
 49 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
 50 de la docencia: Mucha. Al ser el primer año que doy
 ++ Text units 68-70:
 68 Mesa redonda: muy útil. Fue importante conocer
 69 distintos puntos de vista de profesores con una gran
 70 experiencia docente.
 ++ Text units 77-79:
 77 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
 78 de la docencia: fue mucho menor que las sesiones de

79 área.
++ Text units 84-86:
84 La coordinación ha sido buena, sin embargo, me
85 hubiese gustado que las sesiones hubiesen sido más
86 seguidas.
++ Text units 91-92:
91 Un planteamiento aún más práctico, sobre todo, para
92 las sesiones generales.
++ Text units 98-100:
98 Agradecer el hecho de pensar, diseñar y realizar un
99 curso para profesores con poco experiencia en la
100 docencia.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 41 units out of 381, = 11%
++ Text units 172-174:
172 En general el curso me ha aportado muchos aspectos
173 positivos aunque necesito más concreción para el día
174 a día en el aula.
++ Text units 208-209:
208 Las sesiones de área, en todos esos aspectos, han
209 cumplido mis expectativas muy satisfactoriamente.
++ Text units 298-299:
298 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
299 de la docencia. Personalmente el tema de resolución
++ Text units 308-319:
308 En estos momentos todo me ha parecido muy bien en
309 general; y aunque todo es mejorable, por supuesto, no
310 soy capaz de señalar ningún aspecto que recuerde por
311 su mal tratamiento durante el curso. Todo ha estado
312 estupendo desde mi punto de vista; y me ha sido y me
313 seguirá siendo de gran utilidad para mi carrera como
314 docente.
315 La dilatación en el tiempo de las distintas sesiones
316 es algo que no me termina de convencer,
317 principalmente porque a partir de la tercera
318 evaluación la gente comienza a mostrar signos de
319 cansancio físico y mental. Las tareas quedan un poco
++ Text units 340-354:
340 No puedo más que dar las gracias a todos los que han
341 hecho posible este curso, porque me ha permitido
342 conseguir una visión de la educación, tanto de
343 matemáticas como en general, totalmente distinta a la
344 que yo hubiese tenido por mí mismo. Gracias por
345 habernos enseñado y por habernos apoyado en estos
346 años tan complicados para nosotros los recién
347 incorporados a la función docente, pues la verdad es
348 que sin este curso todo hubiera sido tan distinto...
349 ¡ lo que nos habríamos perdido!... ¡lo perdidos que
350 andaríamos!...
351 En este curso (2000-2001 y 2001-2002) hemos
352 encontrado a profesionales que han sabido captar muy
353 bien nuestras necesidades y nos han ofrecido la ayuda
354 que necesitábamos en el momento oportuno. Ojalá que
++ Text units 367-368:
367 A todos los responsables de este curso les doy mi más
368 sincera enhorabuena por la labor realizada.
++ Text units 373-377:
373 Simplemente agradecer a los coordinadores del curso
374 el hecho de continuar con el trabajo empezado en año
375 anterior con un grupo de profesores sin experiencia
376 pero con gran ilusión en nuestro trabajo.
377
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 725, = 0.69%

++ Text units 16-20:
16 Yo en general, estoy bien, estoy a gusto, me esperaba
17 a lo mejor un poco en las de didáctica especiales,
18 esperaba trabajar, ¡yo que sé!, que va, yo me
19 encuentro bien, esperaba un poco más de charla, pero
20 yo en general, a mí me está sirviendo, aprovecho el
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 12 units out of 559, = 2.1%
++ Text units 21-30:

21 Buena, porque me está sirviendo, estoy aprendiendo y
22 me estoy implicando, porque, por ejemplo, en lo que
23 estamos ahora, en llevar a la práctica lo que es la
24 tercera maniversidad, veo que estoy aprendiendo en
25 manejo y bibliografía, por ejemplo, en cosas que hago
26 mal, que doy cuenta cuando las estoy haciendo, y
27 también con vosotros, sabes, los comentarios que me
28 hacéis el tema de los exámenes, por ejemplo. Que si
29 eres tú sola la que estás, y eres tú contigo misma,
30 ¿no?.

++ Text units 357-358:
357 lo mejor en algún momento me sirve, y luego lo demás
358 está bien.
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 37 units out of 851, = 4.3%
++ Text units 24-43:

24 como a las generales. Mira, pues la verdad, las
25 sesiones generales no me ha gustado, ninguno de los
26 días que he ido. El primero, que hubo una puesta en
27 común, me quedé con las ganas de dar mi opinión, pero
28 me sentí como fuera de lugar, y no me atrevía a abrir
29 la boca. Y luego en las otras sesiones, pues, no sé
30 no me he sentido cómoda para dar mi opinión. Sin
31 embargo en las de área, pues todo lo contrario, cada
32 vez que hay una fecha, voy con ganas, me gusta mucho
33 escuchar a los demás porque estoy aprendiendo mucho
34 de escuchar, sobre todo a los compañeros, porque
35 entonces como los escuchas que tienen los mismos
36 problemas que tú, además lo enfocan desde el mismo
37 punto de vista, pues me siento identificado. Y pongo
38 en práctica, pues eso las ideas que se les ocurre a
39 ellos, bueno, en verdad no se les ocurre a ellos,
40 porque surgen de propuestas que hacemos en clase,
41 pero no es lo mismo leer un artículo, que escuchar a
42 un compañero que lo ha puesto en marcha y como lo ha
43 organizado.

++ Text units 49-58:
49 Hombre, es que claro, la expectativa inicial que yo
50 pensaba, yo lo que quiero es aprender a ser una
51 profesora fabulosa, entonces eso es una expectativa
52 muy alta, porque me he dado cuenta que eso es una
53 tarea que requiere muchos años de experiencia, que no
54 es fácil ni lo voy a aprender con este curso, sabes
55 que eso tiene un proceso. Pero por lo menos si se va
56 canalizando la forma de actuar, que si yo no
57 estuviese en el curso pues estaría muchísimo más
58 perdida, porque por ejemplo, la forma de tratar la

++ Text units 71-72:
71 fracasado. O sea que la verdad, estoy contentísima
72 con el curso.

++ Text units 344-348:
344 también ha funcionado de maravilla. Y hombre la
345 verdad es que si no hubiese hecho el curso, pues a lo
346 mejor me lo hubiese aconsejado otro profesor, porque
347 lo hubiese experimentado él, pero ya me he ahorrado

348 ese paso.
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 770, = 2.6%
++ Text units 11-21:
11 MANUEL Bueno, la impresión así general y primera, es
12 que el curso a mí particularmente me está sirviendo
13 bastante, sobre todo porque como tú muy bien me has
14 dicho, yo soy novel y es mi primer contacto con la
15 enseñanza, nunca he dado clases en un instituto, y
16 sobre todo el curso me está ayudando a reflexionar y
17 yo diría que a hacerme con un sitio como profesor.
18 Me, aporta bastantes cosas sobre todo compañerismo
19 ¿no?. Entre mis compañeros de curso que casi todos
20 tienen mi edad, y, también me aporta ganas, de cada
21 día procuro hacer mejor mi trabajo.
++ Text units 27-31:
27 MANUEL Sí, totalmente, vamos yo la idea que tenía del
28 curso es que me iba a aportar sobre todo herramientas
29 de trabajo para desarrollar mi profesión y a mí,
30 personalmente en el área de lengua muchísimos, está
31 cubriendo mis expectativas totalmente, además también
++ Text units 35-36:
35 sobre todo, para mí si que lo está cubriendo
36 totalmente.
++ Text units 363-364:
363 Bien, sinceramente, insisto, me esta' siendo todo muy
364 útil, pero utilísimo, Si que puedo recalcar que me
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 41 units out of 494, = 8.3%
++ Text units 11-17:
11 Pues yo estoy contenta, por lo menos de cómo va el
12 curso hasta ahora. Me parece que yo cuando me apunté
13 al curso, lo que pretendía más o menos se está
14 realizando, conocer impresiones de otros compañeros,
15 sacar un poquito de información con respecto a lo que
16 es la del uso de otros tipos de materiales, que eso
17 me ha parecido que ha estado bien, en la actividad
++ Text units 21-21:
21 sesiones generales, pues también bien.
++ Text units 23-27:
23 La segunda pregunta en un principio, se están
24 cubriendo tus expectativas?
25 Si quieres añadir algo ahí.
26 PILAR
27 No, es lo que pretendía, vamos.
++ Text units 144-148:
144 ¿Tú crees que este curso, para las personas que hayan
145 tenido problemas de ese tipo, les está aportando algo?
146 PILAR
147 Yo creo que sí, creo que sí, que sí que le puede
148 estar aportando, porque estamos viendo muchas cosas
++ Text units 257-262:
257 contestar conjuntas. De las actividades o situaciones
258 que estamos desarrollando con vosotros, ¿cuáles te
259 parecen más útiles y cuáles más inútiles?
260 PILAR
261 Me parecen útiles... a mí me ha venido muy bien, yo
262 creo que estoy sacando partido del curso, y la
++ Text units 272-272:
272 yo este año, me veo un poco agobiada de tiempo,
++ Text units 276-279:
276 puedes sacar mucho más partido. Yo en esta situación,
277 con el proyecto que tengo que hacer, me veo un poco
278 cogida de tiempo y a parte, que bueno, que tengo que

279 programar muchas cosas para el instituto.
 ++ Text units 305-316:
 305 nuestra de que las dos sesiones de Juan Luis, no
 306 fueron muy adecuadas, por ejemplo.
 307 PILAR
 308 A mí me parecieron un poco alejadas, a lo que
 309 nosotros estamos viviendo, pero bueno. La sesión de
 310 Encarna, me está pareciendo más interesante, no sé
 311 como terminará, pero me está pareciendo más
 312 interesante, no es que estuviera mal la otra sesión,
 313 estuvo bien, pero quizás eso, que no estaba muy cerca
 314 de lo que nosotros estábamos viviendo, yo por lo
 315 menos no pude poner mucho en prácticas de todo lo que
 316 nos estuvo contando.

+++++
 +++ Total number of text units retrieved = 340
 +++ Retrievals in 15 out of 22 documents, = 68%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 7726 text units,
 so text units retrieved in these documents = 4.4%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 3.1%.
 +++++

CATEGORÍA 2. Contenidos del curso.

EL CURSO/Contenidos 2

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 27 units out of 1095, = 2.5%
 ++ Text units 17-20:
 17 poco a poco, se ha ido trabajando todo y últimamente
 18 estoy bastante mas contento con el curso, sobre todo
 19 la parte más aplicada, es la parte que más me a
 20 gustó.

++ Text units 100-105:
 100 sesiones generales que tuvimos que fueron cuatro
 101 profesores y una parte de las sesiones se estuvo
 102 hablando del tema este, que no solo somos enseñantes
 103 sino que somos educadores también, eso es bastante
 104 importante y más importante incluso que otras
 105 personas específicas en la materia.

++ Text units 699-702:
 699 El tema de funciones me resulta tremendamente útil,
 700 ya no sólo por el tema de funciones en sí, sino por
 701 porque empiezas a pensar de otra manera y tú ya lo
 702 puedes extrapolar también en otros campos.

++ Text units 708-709:
 708 Exactamente, las funciones, digamos he organizado la
 709 unidad didáctica y la he organizado completa con eso,

++ Text units 836-840:
 836 Hombre, del libro de textos si me gusta también
 837 mucho, el tema de... pero es que luego, o sea, de
 838 todo, tocamos, pero tocamos muy superficialmente,
 839 entonces..., si esta parte me ha gustado más es
 840 porque nos hemos metido más de lleno.

++ Text units 845-846:
 845 Pero de gestión de clase, muy poco, de la diversidad
 846 también, mezclarlo un poco, porque al final la

++ Text units 940-941:
 940 Sí, lo del diario por ejemplo no le encuentro mucho
 941 sentido.

++ Text units 951-952:
 951 Hombre yo creo que el curso, para como está enfocado
 952 yo lo veo bien, ¿sabes?, es que yo te estoy hablando

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 588, = 1.0%
++ Text units 322-327:

322 (preparación del t3pico) No, lo que me result3
323 dificultoso fue redactarlo, pero una vez que empec3,
324 no ha sido dif3cil, no porque intent3 seguir los
325 puntos que se desarrollan en una programaci3n, quiz3s
326 a lo mejor yo lo he practicado, me salga mejor o
327 peor, pero no me da problemas.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACI3N CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 56 units out of 188, = 30%
++ Text units 117-121:

117 enfrentamos han sido interesantes y factibles. Se han
118 comentado reseas bibliogr3ficas 3tiles para la
119 elaboraci3n de contenidos y estrategias y se ha
120 pretendido seguir una l3nea de trabajo pr3ctico y
121 consensuado.

++ Text units 127-133:

127 Los m3s importantes han sido la presentaci3n de
128 recursos did3cticos con los cuales atender a la
129 diversidad. Esto ha sido as3 porque Luis Montero ha
130 atendido muy bien nuestras expectativas docentes.

131 Los que no hemos desarrollado tanto han sido las
132 cuestiones referidas a la implicaci3n del profesor
133 novel en su primer destino y en su nuevo instituto.

++ Text units 140-142:

140 A veces creo que hemos tratado muchos temas
141 interesantes con poca profundidad, pero tampoco era
142 posible hacerlo mejor. Por lo menos, tenemos

++ Text units 145-161:

145 Las actividades concretas, porque con la
experiencia
146 del profesor de las sesiones de 3rea, todo lo que
147 hemos trabajado no ha quedado en ideas te3ricas
148 inaplicables en las clases. Las sesiones generales me
149 han parecido puramente te3ricas y totalmente
150 imposibles de aplicar.
151 Las sesiones de 3rea me han aportado mucho m3s de lo
152 que esperaba de ellas, b3sicamente debido a la
153 entrega del coordinador y a la participaci3n de los
154 asistentes a 3sta. En ella he aprendido diferentes
155 t3cnicas de trabajo con el alumno, y he podido
156 compartir mis experiencias con los dem3s, as3 como
157 aprender de las suyas.
158 Por otro lado, las sesiones generales no me han
159 ayudado en absoluto, ya que han resultado te3ricas en
160 exceso y nada pr3cticas (e incluso, en ocasiones,
161 alejada de nuestra pr3ctica cotidiana).

++ Text units 163-170:

163 Se han desarrollado bastante los contenidos
te3ricos
164 y pr3cticos de lengua y literatura, no obstante, en
165 lo que respecta a la mejora de la relaci3n con los
166 alumnos no he notado ning3n cambio sustancial.
167 Al tratarse de Lengua Castellana y Literatura y yo
168 ser profesora de Informaci3n y Comunicaci3n, muchas
169 actividades no he podido realizarlas, pero en un
170 futuro las podr3 llevar a cabo sin problema.

++ Text units 173-188:

173 acerca del proceso de enseanza. El hecho de intentar
174 mantener un equilibrio y adaptarse a las nuevas
175 exigencias del alumnado poniendo en pr3ctica otro
176 tipo de estrategias. De esta manera hemos encontrado
177 alternativas concretas sobre las que reflexionar y
178 trabajar en el aula. Otro aspecto interesante ha sido
179 la informaci3n bibliogr3fica y el comentario de

180 métodos y estrategias relativos a los diferentes
181 contenidos y objetivos. Quizás las referencias
182 bibliográficas eran numerosas y demasiado amplias;
183 este hecho dificultaba la ordenación y procesación de
184 datos por la imposibilidad de elegir entre el
185 material propuesto. Valoramos muy positivamente el
186 material entregado en las sesiones que ha constituido
187 una guía y orientación interesante y muy práctica
188 para nuestra labor docente

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 25 units out of 406, = 6.2%

184 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 188-201:

188 satisfactorias en todos los aspectos indicados. Me
189 gustaría señalar que, quizás, algo que los
190 organizadores no tuvieron en cuenta fue que, sobre
191 todo en las primeras sesiones, los alumnos
192 necesitábamos hablar, contar nuestras experiencias,
193 consultar dudas, para conocernos, situarnos,
194 compartir fracasos, etc. En ese sentido, es posible
195 que las primeras sesiones de otro posible curso,
196 fueran menos densas y dieran pié a la charla y el
197 diálogo sobre las experiencias individuales.

198 2.- Las temáticas han sido interesantes (las hemos
199 propuesto nosotros), el grado de estructuración y
200 claridad, bueno. Lo de los tópicos me ha gustado. Lo
201 veo bastante útil. El seguimiento de mi trabajo ha

++ Text units 209-209:

209 * Las temáticas desarrolladas. Dado que en la primera
sesión elegimos aquellos temas que nos parecían más
relevantes, todas las temáticas a tratar han sido
motivadoras para todos.

++ Text units 214-214:

214 * Las tareas realizadas por los/las asistentes. De
todas las tareas realizadas, el rincón del tópico me
parece de las más útiles, al suponer un banco de
actividades seleccionadas para un nivel concreto.

++ Text units 217-217:

217 * Las temáticas desarrolladas. Adecuado

++ Text units 222-222:

222 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
Adecuado

++ Text units 227-230:

227 hacemos en el aula. La claridad y tratamiento de los
228 temas me ha parecido acertada. Las tareas ejecutadas
229 se ajustan bastante bien para el grado de consecución
230 de los objetivos del curso. El seguimiento de mi

++ Text units 233-235:

233 6.- Muy positivas. Los temas desarrollados han
234 resultados muy acordes con la práctica educativa del
235 día a día en el aula. He aprendido bastante y sobre

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01 1

+++ Retrieval for this document: 167 units out of 587, = 28%

++ Text units 212-228:

212 - La tutoría, muy práctico, aunque con poca carga
213 horaria,. Pienso que ha faltado profundizar en la

214 labor tutorial con los alumnos, distinguiendo niveles
215 (no es lo mismo una tutoría de 1º de ESO que de 4º,
216 por ejemplo.
217 - La resolución de conflictos. Uno de los temas que
218 más me ha gustado por las claves que nos ha dado,
219 sobre todo desde el punto de vista de la prevención
220 de los mismos. Este momento, la prevención, pienso
221 que es el más importante para que los conflictos no
222 surjan.
223 - Las líneas de actuación el aula: Creo que es lo más
224 provechoso de este curso. La atención a la diversidad
225 y la utilización didáctica de las ideas previas eran
226 para mi temas que no sabía como llevar a la práctica.
227 Ahora ya tengo las claves, es cuestión de trabajar
228 sobre ellos.

++ Text units 231-240:
231 - El tratamiento de tópicos curriculares: He visto
232 este tema muy deslabazado de la temática general del
233 curso. Tal vez hubiera sido mejor elegir tópicos que
234 estuviéramos trabajando con los alumnos cada uno.
235 Además, pienso que la elección de tópicos tan
236 amplios como las actitudes, los procedimientos,... se
237 han quedado incompletos precisamente por la amplitud.
238 Hay que concretar más en la definición del tópico a
239 estudiar.
240 2 Creo que todos se han desarrollado adecuadamente

++ Text units 265-266:
265 Por otra parte, no ha habido ningún contenido que me
266 haya decepcionado en cuanto a su desarrollo.
280 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 293-302:
293 primer curso), pero el hecho de entregar al principio
294 de cada sesión el programa de la misma, la revisión
295 con el diario de la sesión anterior,... son aspectos
296 que han estado muy cuidados y positivos.
297 - El curso ha sido eminentemente práctico, sobre todo
298 las intervenciones en el aula, donde reflexionábamos
299 sobre la experiencia. Tal vez el tratamiento de los
300 tópicos, como y he comentado anteriormente, ha sido
301 de menos utilidad práctica y una labor más "de
302 archivo" (para tenerlo ahí para cuando haga falta).

++ Text units 308-313:
308 2 Excelentes.
309 Las temáticas desarrolladas han sido elegidas por
310 nosotros y lógicamente se corresponden con aspectos
311 docentes de mi interés. Me ha parecido muy oportuno
312 su diseño y valoro positivamente el que se haya
313 seguido la misma dinámica que en el año anterior.

++ Text units 315-331:
315 El seguimiento de mi trabajo ha sido del 100%. Las
316 tareas que he tenido que realizar me han parecido muy
317 acordes con la temática del curso. He aprendido mucho
318 con ellas y me han ayudado en el aula diariamente. Si
319 miro atrás y pienso en mi práctica docente durante
320 este curso (estos dos cursos) toda ella está marcada
321 por los contenidos de las sesiones de área.
322 3 Las temáticas me han parecido interesantes. Han
323 sido temas que hemos propuesto nosotros. Creo que
324 han estado bien estructuradas, aunque casi siempre
325 teníamos el problema de la hora. Creo que hemos
326 trabajado todos bastante. Hemos cumplido con la tarea
327 que debíamos ir realizando. Es un curso útil para
328 nuestro trabajo (porque es fundamentalmente práctico
329 y de aplicación. Y Porque hacemos un seguimiento a
330 todo lo que vamos probando en el aula para mejorar
331 nuestra práctica educativa.)

++ Text units 337-340:
337 Las temáticas que nos ha dado tiempo a trabajar han

338 sido muy interesantes y la hemos puesto (algunas de
339 ellas) en práctica en nuestras aulas, con lo que le
340 hemos sacado un buen rendimiento.

++ Text units 357-368:

357 que se acordaron tratar a comienzos del curso, quizás
358 se podría haber empezado a abordar los trabajos sobre
359 ideas previas unos meses antes.

360 6 Este año me ha resultado un poco pesado el punto de
361 la presentación del tópico, que se me ha hecho a
362 veces muy aburrido, aunque reconozco su utilidad. El
363 tema del tratamiento de las ideas previas me ha
364 parecido muy útil y la ayuda que nos ha aportado el
365 orientador ha sido fundamental porque estábamos todos
366 un poco perdidos. Considero que este tema nos servirá
367 bastante para el futuro aunque todavía nos queda
368 mucho por aprender y no resulta fácil.

++ Text units 373-396:

373 Este año me ha resultado particularmente interesante
374 el tratamiento de las ideas previas de los alumnos y
375 el diseño de actividades enfocadas a la eliminación
376 de ideas previas erróneas. Sin embargo, considero que
377 se han dado sólo los primeros pasos y me hubiera
378 gustado dedicarle más tiempo, aunque comprendo la
379 limitación de tiempo que tenemos y que queremos tocar
380 muchos temas y no es posible hacerlo con profundidad.

381 7 Las temáticas desarrolladas me han parecido
382 interesantes y cercanas. La estructuración del diseño
383 y la claridad con la que se han trabajado me han
384 resultado adecuadas. El tema de área de acercamiento
385 a las ideas previas de los alumnos es el que más me
386 ha gustado por la gran información que nos puede
387 aportar para llevar a los alumnos al "conflicto
388 cognitivo", favoreciendo así el abandono de las
389 creencias erróneas y predisponerlos hacia el nuevo
390 aprendizaje. Creo que este es el tema donde más jugo
391 he sacado porque ha sido novedoso y me ha resultado
392 atractivo. El tema de atención a la diversidad me ha
393 sido menos llamativo, quizás porque ya lo habíamos
394 visto el año pasado. Las tareas realizadas me han
395 parecido acertadas aunque las de atención a la
396 diversidad me han resultado algo más pesadas.

418 * El nivel de aprendizaje adquirido.

++ Text units 420-435:

420 Me han gustado por su practicidad y claridad,
421 aunque pienso que se han quedado cortas de tiempo,
422 sobre todo las sesiones dedicadas a la tutoría.

423 Han sido dinámicas, y pienso que, sobre todo en el
424 tratamiento de la resolución de conflictos, deberían
425 haber tenido mas pausas para reflexionar y dialogar
426 sobre lo que estábamos viendo.

427 Valoro muy positivamente los materiales de las
428 sesiones, sobre todo por las claves que dan para
429 trabajar por ti mismo con tus alumnos.

430 Las temáticas de las sesiones generales me han
431 parecido muy oportunas y complementan muy bien a las
432 de área. Para mí han resultado de máximo interés.
433 Nadie nos enseña a los docentes a "ser tutores" y por
434 otra parte la resolución de conflictos es fundamental
435 cuando se trabaja con personas.

++ Text units 440-488:

440 Las sesiones compartidas con el grupo de física y
441 química me han parecido muy aburridas, faltas de
442 conexión con nuestra metodología y muy enfocadas
443 hacia el segundo ciclo de ESO, donde normalmente no
444 impartimos clase.

445 Las sesiones donde acudían ponentes invitados eran
446 muy interesantes, pero atropelladas en el tiempo. Se
447 notaba, eso sí, que dominaban la materia ya que es su

448 quehacer diario.
449 En estas los temas que se han tratado no han tenido
450 una aplicación, en mi caso, tan inmediata e
451 importante, las sesiones, sobre todo las del tema
452 tutorial han sido muy participativas y amenas, y en
453 ellas ha habido un gran equilibrio entre los
454 contenidos prácticos y teóricos, las que trataban
455 sobre los aspectos disciplinarios las he encontrado
456 un poco más monótonas y aburridas, y he echado en
457 falta un mayor debate, y una mayor participación a la
458 hora de abordar casos y problemas concretos de cada
459 uno.
460 Dentro de las sesiones generales, la temática
461 tratada que me ha resultado más interesante ha sido
462 la resolución de conflictos en el aula. El enfoque
463 del ponente me resultó muy interesante como modelo
464 para tratar de poner en práctica. El problema, igual
465 que comenté anteriormente, es la falta de tiempo. Por
466 ello, estas sesiones suponen una toma de contacto con
467 personas con experiencia que nos dan un enfoque
468 diferente del sistema tradicional de enseñanza, que,
469 por otra parte, es el que más familiar nos resulta,
470 ya que ha sido en el que nos hemos formado. Conocer
471 estos enfoques me parece fundamental como alternativa
472 para el tratamiento de algunos de los problemas con
473 que nos enfrentamos en la Enseñanza secundaria
474 Obligatoria.
475 Me han gustado mucho todas las sesiones generales
476 porque han tratado temas muy cercanos y en los que
477 francamente no tenía ninguna formación. Algunos
478 contenidos de la sesión sobre "tutorías" los he
479 podido poner en juego este año en el que me ha tocado
480 ser tutor de un 2º de la ESO. Igualmente he llevado a
481 cabo algunas "negociaciones" con los alumnos en temas
482 referentes a la convivencia y trabajo en clase,
483 aunque esto ha sido mayoritariamente realizado antes
484 de las sesiones sobre "resolución de conflictos". No
485 obstante, me ha servido mucho porque he visto
486 reflejadas en las sesiones algunas negociaciones de
487 las que yo ya había llevado a cabo, aunque otras me
488 han resultado novedosas e interesantes.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 33 units out of 215, = 15%

111 * Cierta sensación de aislamiento en el Departamento.

++ Text units 119-126:

119 "latentes". Los temas, han sido tratados ,a mi
120 parecer, escuetamente, pero me han abierto la mente
121 a múltiples posibilidades. Además, considero, que en
122 un principio es mejor tratar muchos temas por encima,
123 como medida de primeros auxilios, para que nos sirvan
124 de ayuda inicial, y más tarde tratarlos más
125 específicamente haciendo el curso del punto que
126 interese.

++ Text units 137-141:

137 Este curso me ha ayudado a conocer mejor las
138 características de los alumnos en esta etapa, a
139 cambiar en algunos aspectos la forma de llevar la
140 docencia al aula (cuaderno de actividades, tipos de
141 actividades, grado de profundización, etc.). También

++ Text units 168-172:

168 Como adecuados señalaría la evaluación. También la
169 atención a la diversidad, pero este a sido
170 insuficiente. Como aspectos no tratados están los
171 problemas que derivan de las relaciones en el aula:
172 Alumno-alumno y alumno-profesor

++ Text units 181-184:

181 Una de las cosas que más me han gustado han sido los
182 tópicos, ya que nos han proporcionado información
183 sobre como abordar algunos temas que podemos impartir
184 en el futuro.

++ Text units 190-200:

190 No me gustó como se ha tratado el tema de atención a
191 la diversidad, será que me tiene obsesionado, pero
192 sigo viéndolo demasiado teórico y demasiado utópico.
193 Supongo que eso será como el que va a sacarse el
194 carnet de conducir y no se imagina dominando el coche
195 a la perfección. Comprendo que no existe ninguna
196 solución universal para nada, pero me hubiese gustado
197 que se hubiesen puesto algunos ejemplos reales, por
198 parte de profesores con experiencia de cómo ellos
199 atendieron la diversidad en determinadas
200 circunstancias.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 44 units out of 337, = 13%

++ Text units 246-252:

246 De modo global el curso me ha servido para
247 descubrir de modo aun más claro las carencias de mi
248 labor docente, poniendo en tela de juicio mi
249 metodología. ¡Pero tranquilos! Lejos de ser algo
250 negativo esto me lleva a evaluar como positivo todos
251 los contenidos del curso pues me permiten saber que
252 cosas he de mejorar.

++ Text units 283-300:

283 práctica docente. En las de área sigo aprendiendo de
284 mis compañeros/as. En estas últimas, me he quedado
285 con las ganas de profundizar más en diseñar los
286 contenidos de manera que partan de lo concreto y
287 cotidiano para llegar al concepto como camino para
288 modelizar la realidad.
289 Me han gustado mucho las sesiones generales sobre
290 la tutoría: ponente, materiales, forma de trabajo,
291 contenidos...en cuanto a las sesiones de área nos ha
292 fallado el tema de la alimentación pero me ha gustado
293 mucho la sesión conjunta de biología y geología.
294 Considero que los temas que se han abordado en las
295 sesiones generales se han desarrollado más
296 correctamente por cuanto que hemos seguido un orden y
297 un programa preestablecido por los ponentes en
298 cuestión. Es decir, me ha gustado mucho como se ha
299 trabajado el tema de la tutoría y de la resolución de
300 conflictos.

++ Text units 312-316:

312 Los referentes a la tutoría. Creo que los dos
313 ponentes han desarrollado este tema de forma
314 adecuada. Los contenidos son prácticos y útiles. Han
315 sabido motivar e incentivarlos para continuar nuestra
316 formación.

++ Text units 322-326:

322 Me han gustado mucho las sesiones dedicadas a la
323 tutoría y a los conflictos en el aula
324 Mi valoración es muy positiva en todos los
325 aspectos, a destacar los aportados por los compañeros
326 de Biología.

++ Text units 328-336:

328 expectativas. Para mí ha sido muy importante conocer
329 cómo trabajan mis compañeros en clase, cómo resuelven
330 los problemas que se le plantean y cómo consiguen
331 atender mejor a sus alumnos.
332 Han estado muy bien las sesiones sobre la tutoría,
333 pues además de ser dinámicas, nos han ofrecido muchas
334 herramientas para utilizar. Las sesiones de área
335 también han sido útiles, pero pienso que muchas veces

336 perdíamos el rumbo en medio de tanta charla.
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 01-02

+++ Retrieval for this document: 177 units out of 645, = 27%

++ Text units 71-73:

71 escolar. En el curso se han propuesto modelos y
 72 estrategias para enfrentarme a ciertas situaciones
 73 cotidianas. El material y el trabajo propuesto ha

++ Text units 233-265:

233 Las propuestas prácticas con materiales concretos
 234 para trabajar directamente en el aula, las
 235 alternativas metodológicas a las clases
 236 tradicionales, las experiencias analizadas y las
 237 sugerencias bibliográficas han sido los aspectos más
 238 interesantes.

239 Se han desarrollado sobre todo los objetivos que se
 240 plantearon a nivel de área. Los objetivos más
 241 generales son mucho más difíciles de desarrollar por
 242 razones de tiempo y por lo complicado de los mismos.
 243 Creo que la disciplina es la cuestión más difícil de
 244 resolver y relacionada con más cosas (aspectos
 245 legales, relación con el resto del profesorado,
 246 servicios sociales...); así pues, nuestras sesiones
 247 generales no pueden solucionar todos estos temas por
 248 mucha buena voluntad que tengan los ponentes y por
 249 muy bien organizadas que estén. No obstante, siempre
 250 ayudan en algo.

251 En el curso La actividad docente en los primeros
 252 años de ejercicio se han tratado casi todos los
 253 aspectos relacionados con la docencia (programación,
 254 objetivos, contenidos, metodología, evaluación), y
 255 todos ellos se han trabajado, desde mi punto de
 256 vista, de una forma adecuada. En lo que más se ha
 257 profundizado ha sido en la metodología, ya que es el
 258 aspecto más importante y más difícil de dominar.

259 Este segundo año ha sido, como dice el propio
 260 título de la actividad, una profundización en lo que
 261 ya iniciamos el curso pasado. Creo que ha sido
 262 positiva esta segunda parte porque nos ha servido
 263 para asentar unas técnicas de trabajo y de afrontar
 264 la actividad docente que se apuntaron ya, pero que
 265 requerían ciertos retoques, dados en este año.

++ Text units 280-283:

280 Se han desarrollado adecuadamente los de área,
 281 mientras que los tratados en las sesiones generales
 282 apenas me han sido de ayuda, ya que no se adaptaban a
 283 mis problemas reales en el aula.

312 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 314-321:

314 Todos los aspectos de las sesiones de área me han
 315 parecido perfectos. Las temáticas han sido actuales y
 316 prácticas; la estructuración y claridad,
 317 inmejorables; el seguimiento del trabajo, magnífico y
 318 muy alentador; la utilidad, incuestionable; el nivel
 319 de aprendizaje, quizás no soy yo la persona más
 320 adecuada para juzgarlo; y las tareas realizadas, las
 321 necesarias.

++ Text units 327-336:

327 estrategias a mis condiciones personales.

328 Las temáticas desarrolladas.

329 Siempre muy acordes con nuestras necesidades, pues
 330 éramos nosotros mismos las que las elegíamos en la
 331 mayoría de las ocasiones.

332 * El grado de claridad y estructuración de su diseño.
 333 En general bien organizadas mediante un proceso muy
 334 sencillo: cada día se llegaba a un acuerdo entre los
 335 alumnos y el profesor para desarrollar las tareas

336 pertinentes para la sesión siguiente.

349 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 355-379:

355 En estas sesiones se han trabajado aspectos
356 relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje
357 muy interesantes, y todo ello de una forma muy
358 estructurada, organizada y clara.

359 También se nos ha propuesto muchas actividades, todas
360 ellas motivadoras y lúdicas, que favorecen el
361 aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas
362 actividades se han puesto en práctica, y los
363 resultados obtenidos han sido muy favorables. Por
364 tanto, los conocimientos que estas sesiones nos ha
365 proporcionado han sido y siguen siendo muy útiles.

366 Como ya he señalado antes, esta segunda parte del
367 curso ha tenido un eje básico similar al del año
368 pasado, ya que hemos seguido profundizando en la
369 elaboración de actividades de forma personal, en el
370 conocimiento del material bibliográfico que iba
371 saliendo al mercado, etc.

372 Sin embargo, hemos insistido aún más, si cabe, en el
373 comentario de experiencias personales concretas
374 (actividades, actitudes, tareas, etc) que nos han
375 funcionado en el aula, de forma que todos tomábamos
376 ideas de nuestros compañeros. Esto ha sido muy
377 interesante, especialmente para la práctica diaria,
378 porque intentábamos, entre todos, ayudarnos en los
379 conflictos que se nos planteaban en el aula.

++ Text units 387-399:

387 Muchas de las sesiones de este curso han estado
388 orientados a proponernos un tipo de metodología en el
389 aula diferente a la que estábamos acostumbrados
390 cuando nosotros mismos éramos alumnos. Esa "libertad"
391 se ha visto reflejada en la propia estructura y
392 desarrollo del curso. Ha sido un acierto que nosotros
393 hayamos podido decidir, en muchas ocasiones, los
394 aspectos que queríamos trabajar en las sesiones
395 siguientes ya que así los contenidos han resultado
396 mucho más útiles y relevantes para el ejercicio de
397 nuestra docencia : cada uno ha podido proponer un
398 tema sobre el que en ese momento necesitaba ayuda o
399 una mayor profundización.

++ Text units 412-415:

412 Las temáticas desarrolladas.
413 Muy interesantes, elegidas por consenso.

414 * El grado de claridad y estructuración de su diseño.
415 No podía ser más claro y práctico.

++ Text units 418-425:

418 * La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
419 Muchísima: tanto en relación con las actividades como
420 psicológicamente.

421 * El nivel de aprendizaje adquirido
422 Alto.

423 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
424 Muy interesantes para contrastar con las experiencias
425 propias.

++ Text units 458-487:

458 Las sesiones generales han mejorado mucho con
459 respecto a las del año pasado. Se han ajustado más a
460 los temas requeridos por nosotros y han sido mucho
461 más prácticas y dinámicas, lo cual ha sido de
462 agradecer. La utilidad ha resultado manifiesta
463 teniendo en cuenta el valioso material que se nos ha
464 proporcionado.

465 Las sesiones generales han sido menos provechosas,
466 aunque han mejorado considerablemente respecto al año
467 anterior. El tratamiento de las causas y posibles

468 respuestas del profesorado a la disrupción en el aula
469 ha sido, en mi caso, de gran utilidad por su
470 proximidad a las situaciones que encuentro
471 diariamente en el aula.

472 Las temáticas desarrolladas y su sentido dentro de
473 la programación general del curso.

474 Las temáticas desarrolladas han sido muy
475 satisfactorias en tanto en cuanto las elegimos
476 nosotros mismos, pero su resultado no ha sido del
477 todo satisfactorio, debido a los difuso y complicado
478 de los objetivos y, sobre todo, a razones de tiempo.

479 * El grado de claridad y estructuración de su diseño.
480 Muy bien organizadas en general en cuanto a tiempo,
481 claridad y estructuración. A pesar de los cambios de
482 última hora que se producían debido a motivos
483 personales de cada uno de los asistentes, los alumnos
484 siempre hemos sido avisados con el tiempo necesario.
485 Es importante tener en cuenta que organizar este tipo
486 de sesiones en las que interviene personal de lugares
487 muy alejados puede llegar a ser muy difícil de llevar.
496 * El nivel de aprendizaje adquirido.

++ Text units 502-531:

502 Las sesiones generales del curso La actividad
503 docente en los primeros años de ejercicio. Curso de
504 profundización han girado fundamentalmente en torno a
505 dos núcleos temáticos: la disciplina y la tutoría. Se
506 ha intentado profundizar en estas dos cuestiones de
507 una forma clara y estructurada, y, sobre todo, se ha
508 procurado acercarlas lo más posible a la práctica
509 docente. Sin embargo, todavía nos queda mucho que
510 aprender, ya que, desde mi punto de vista éstos son
511 temas muy difíciles de abordar y dominar.

512 En las sesiones generales de este año he visto un
513 grana cierto en la elección de Ángel Sáez y su
514 proyecto de Tutores al borde de un ataque de ESO. Las
515 actividades prácticas, el CD con todo el material, la
516 forma de exponer sus conocimientos, la experiencia
517 real que vimos en él, me parecieron fantásticas. De
518 tal modo que podríamos haber ampliado el número de
519 jornadas generales dedicadas a este tema y llevadas a
520 cabo por este compañero.

521 Las temáticas que se han desarrollado en las
522 sesiones generales me han parecido adecuadas a
523 nuestras necesidades. Valoro positivamente la sesión
524 impartida por el orientador Ángel Sáez, que nos ha
525 asesorado en una tarea difícil como es la de la
526 tutoría. Digo que es una tarea difícil porque es muy
527 escasa, por no decir nula, la formación que se nos
528 ofrece. Por ello, han sido muy útiles los documentos
529 y actividades que nos ha proporcionado para poder
530 desarrollar una de las funciones en las que hay mucho
531 que aprender.

++ Text units 535-543:

535 Las temáticas desarrolladas y su sentido
536 dentro de la programación general del curso.
537 Positiva.

538 * El grado de claridad y estructuración de su diseño.
539 Nada claras, poco prácticas.

540 * La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.
541 Baja.

542 * El nivel de aprendizaje adquirido.
543 Bajo.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 12 units out of 100, = 12%

++ Text units 9-14:

9

10 Ayudas del curso:
11 Bibliografía extensa.
12 Distintas formas de enfocar las actividades para los
13 alumnos.
14 Ideas sobre agrupamientos y gestión del aula.
++ Text units 40-40:
40 Las temáticas desarrolladas: Muy adecuadas. En todo
++ Text units 71-74:
71 Comunicación interpersonal y prevención del estrés.
72 La temática era muy oportuna dentro del curso, sin
73 embargo, no me gusto el enfoque.
74 Las habilidades sociales: útil.
++ Text units 93-93:
93 Mayor profundización en los temas que se abordan.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 116 units out of 381, = 30%
++ Text units 67-72:
67 Gracias a este curso he ido conociendo técnicas que a
68 otros profesores, más experimentados y documentados,
69 les han sido útiles a la hora de resolver este tipo
70 de problemas, y poco a poco, y en la medida que he
71 ido poniéndolas en práctica mis problemas se han ido
72 atenuando. También agradezco muchísimo el apoyo que
++ Text units 76-80:
76 Para resolverlos nos han planteado distintas
77 técnicas, pautas de trabajo y compartiendo distintos
78 ejemplos que han vivido otros compañeros, cómo han
79 resuelto situaciones y problemas con distintos
80 alumnos.
++ Text units 111-117:
111 hacer atractiva esta asignatura.
112 El curso ha ayudado sobre todo en aportar ideas y
113 estilos tanto de enseñanza de las matemáticas como
114 para la labor de tutor tanto con padres y con niños.
115 De todas formas, hay una gran cantidad de
116 documentación que hay que asimilar y ordenar, junto
117 con la del año pasado.
++ Text units 122-123:
122 Recursos didácticos.
123 Aportaciones de las experiencias de otros compañeros.
++ Text units 126-129:
126 En la utilización de los distintos recursos
127 matemáticos en el aula, pues me parecen muy acertados
128 para acercar las matemáticas a los alumnos de hoy en
129 día.
++ Text units 142-144:
142 En la labor como tutor creo que hemos obtenido una
143 gran ayuda, sobre todo a nivel de recursos por parte
144 de Angel Saez. Ahora falta la parte más difícil, el
++ Text units 158-188:
158 La realización de un proyecto de trabajo en el aula,
159 porque me ha permitido conocer un método de trabajo
160 para los alumnos lleno de grandes ventajas.
161 La presentación de recursos y materiales para la
162 educación de las matemáticas en educación secundaria,
163 pues me ha permitido dar a algunas de mis clases un
164 toque de ingenio que ha facilitado la motivación de
165 algunos alumnos y ha despertado el interés por las
166 matemáticas de otros.
167 Considero que ha sido positivo todo lo visto durante
168 este curso, pero al final destacaría el conocimiento
169 de los proyectos de trabajo, quizás sea porque lo
170 hemos llevado a la práctica y siempre se conoce más
171 lo que se trabaja y se lleva a cabo.
172 En general el curso me ha aportado muchos aspectos
173 positivos aunque necesito más concreción para el día

174 a día en el aula.
175 En general todos se han desarrollado de una forma
176 adecuada, quizás unos han sido más claros y
177 aplicables que otros. Ha habido algunos como los
178 referentes a la enseñanza de las matemáticas a partir
179 de su historia, que siendo muy interesantes tanto
180 para el profesor, como para el alumno, requieren de
181 una capacidad de manejar textos muy alta, un dominio
182 de las documentos de los que podemos disponer, del
183 enfoque más adecuado al nivel de los alumnos.
184 Otra parte muy interesante ha sido la referente a lo
185 proyectos de trabajo, que sin quedar totalmente clara
186 a la hora de llevar a la práctica por lo novedoso del
187 tema, sí que ha aportado suficiente información
188 escrita y ejemplificada; de todas formas este es un
++ Text units 192-195:
192 En mi opinión, la conflictividad en el aula ha sido
193 uno de los temas tratados de una era más adecuada.
194 Me quedo con una idea "no se trata de resolver todos
195 los conflictos sino de intentar transformarlos". Está
++ Text units 210-213:
210 Las temáticas desarrolladas.
211 Muy acordes con nuestros intereses.
212 El grado de claridad y estructuración de su diseño.
213 Me ha parecido adecuado.
++ Text units 216-220:
216 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
217 de la docencia.
218 Muy adecuada, tenemos más conocimiento, ahora nos
219 toca a nosotros interiorizarlo e irlo llevando a la
220 práctica. Pero con esto no quiero decir que considero
++ Text units 230-231:
230 Las sesiones de área han tratado mucha variedad de
231 temas, juegos, vídeos, historia, proyectos ... Pienso
++ Text units 236-240:
236 Las temáticas desarrolladas. Todos los temas tratados
237 en las sesiones de área han sido de gran utilidad e
238 interés ya que hemos sido los propios participantes
239 en el curso los que hemos elegido los temas.
240 El grado de claridad y estructuración de su diseño.
++ Text units 245-248:
245 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
246 de la docencia: gran utilidad sobre todo los
247 distintos recursos educativo trabajados durante el
248 curso.
++ Text units 261-272:
261 Al igual que las sesiones de área, éstas me han
262 parecido muy acertadas, entre otras cosas porque han
263 sido programadas a partir de las necesidades
264 planteadas por los profesores noveles, y han sido
265 impartidas por personas muy experimentadas y que se
266 encuentran trabajando en parecidas circunstancias a
267 las nuestras.
268 Las temáticas desarrolladas y su sentido dentro de la
269 programación general del curso.
270 Mucho más adecuadas y acordes que el año pasado,
271 además de verdad puedo decir que me han servido,
272 gracias.
++ Text units 274-276:
274 Adecuado.
275 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
276 de la docencia: Muy acorde.
++ Text units 278-283:
278 En general pienso que muchos de los aspectos que
279 demandábamos se han intentado resolver o por lo menos
280 se han tratado temas por los que estábamos
281 interesados. Quiero destacar las sesiones de
282 Francisco Villegas porque me ha dado mucho que

283 pensar. He visto en su metodología aspectos que yo
 ++ Text units 290-295:
 290 Las temáticas desarrolladas y su sentido dentro de la
 291 programación general del curso. Mi valoración sobre
 292 éste aspecto es muy positiva, ya que se han tratado
 293 los dos grandes temas (tutoría y disciplina en el
 294 aula) que fueron propuestos por los asistentes al
 295 curso en una de las primeras sesiones generales.
 ++ Text units 298-302:
 298 La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
 299 de la docencia. Personalmente el tema de resolución
 300 de conflictos es uno de los problemas de la enseñanza
 301 en la actualidad y su tratamiento en 3 sesiones
 302 general ha sido uno de los mayores aciertos del curso.
 ++ Text units 326-327:
 326 Creo que al trabajo interdisciplinar se le ha
 327 dedicado muy poco tiempo (o ninguno), aunque la
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 559, = 1.3%
 ++ Text units 332-333:
 332 Desde luego mucho más las específicas que las
 333 generales, y generales he ido, es que a la última no
 ++ Text units 345-349:
 345 tenga ya hecho claro, y los tópicos de los demás si
 346 que me están sirviendo y los estoy utilizando. Y lo
 347 demás también, porque hasta ahora que es el
 348 tratamiento a la diversidad, lo estoy apretando y me
 349 está sirviendo todo.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 26 units out of 851, = 3.1%
 ++ Text units 337-342:
 337 Hombre la motivación todavía no la hemos tratado,
 338 directamente no, pero vamos la atención a la
 339 diversidad la verdad es que... puedo escribir un
 340 artículo ya casi, hombre me faltan por probar algunos
 341 recursos, como el contrato de trabajo, vamos es
 342 normal, cada uno... Pero el que hemos puesto en
 ++ Text units 539-540:
 539 Bueno, el rincón del tópico, me parece una idea
 540 fantástica.
 ++ Text units 577-582:
 577 Hombre, lo de comentar al principio lo de la sesión
 578 anterior, también es interesante, a mí eso es una
 579 reflexión que yo nunca la hago, entonces, te enseña a
 580 reflexionar no solo sobre eso, sino sobre otras
 581 cosas. Eso es a mí, una de las cosas que más me
 582 fallan, yo hago las cosas...
 ++ Text units 592-597:
 592 (El diario) Sí, pero yo no sé si se va a sacar de ahí
 593 realmente lo que estabais buscando, porque los
 594 comentarios que hacemos son... es que claro como yo
 595 he visto vuestros diarios, que son exhaustivos y
 596 ponéis, digo, yo no sé si vosotros queríais a ver
 597 conseguido una cosa de esas.
 ++ Text units 602-603:
 602 (El diario) Eso, que ahí se recogen impresiones de
 603 anécdotas, hombre eso me parece cachondo pero que...
 ++ Text units 611-614:
 611 (El diario) Hombre la verdad es que cuando se lee,
 612 nos reunimos cada mes, pero se lee y yo reconstruyo
 613 la sesión con cuatro tonterías que se pongan, mas o
 614 menos se coge, si la verdad es que...
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 33 units out of 770, = 4.3%

++ Text units 160-170:

160 MANUEL Sí, muchísimo, muchísimo porque con Luis nos
161 ha propuesto innumerables ejercicios, para cuando
162 tenemos trabajos de disciplina con los alumnos,
163 ejercicios de motivación, ejercicios incluso de
164 relax, ¿no?, ejercicios de creación, ejercicios tipo
165 juego, y eso me ha ayudado bastante, de hecho tengo
166 que confesar que no tardé dos días en aplicarlo, es
167 decir, yo tengo la... de aquí del curso me voy a
168 llevar una gran colección de ejercicios que los estoy
169 guardando con mucho gusto, porque me están ayudando
170 mucho.

++ Text units 180-183:

180 creo que lo que más, además de compañerismo que lo he
181 dicho al principio, lo que más es esto, me está dando
182 una serie de recursos para yo en clase moverme como
183 profesor novel, ahora mismo, que yo pensaba que iba a

++ Text units 370-371:

370 escuchado, me encontré' muy atendido, me dio muchas
371 soluciones, me pareció una persona muy inteligente

++ Text units 374-378:

374 También me está gustando mucho la de hábitos
375 sociales, con Encarna, también, porque nos ayuda a
376 tratar ya directamente con el alumnado, pero
377 directamente y creo que se pone bastante de nuestra
378 piel. la sesión inicial que tuvimos con estos cuatro

++ Text units 389-394:

389 a mí sinceramente no..., no me fui desanimado de la
390 sesión, pero no me aportó mucho porque eran cuatro
391 profesores plenamente consagrados, yo creo que
392 incidieron mucho en Bachillerato y poquito en E.S.O.
393 y la mayoría de los que estamos aquí estamos en ESO y
394 no en Bachillerato, esta sesión ojalá la hubiésemos

++ Text units 397-401:

397 estar aquí. Sobre todo como he dicho antes lo que más
398 me está aportando aquí, en este curso son las áreas,
399 las sesiones perdón que hacemos por materias, con
400 Luis, o sea es increíble la cantidad de material que
401 nos ha ofrecido, la calidad del material, no sé una

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 13 units out of 494, = 2.6%

++ Text units 19-20:

19 del análisis de los libros de textos y en fin, eso
20 con respecto a las matemáticas, con respecto a las

++ Text units 155-156:

155 modelos distintos que puedes cogerlos y además yo
156 creo que son muy útiles y mejores, entonces nos

++ Text units 263-271:

263 presentación de los libros de textos, que nos habéis
264 hecho, yo había algunos libros de textos que es que
265 no sabía ni que existían y que me han parecido
266 buenos, entonces el conocer libros de texto con un
267 enfoque distinto a los que tú usas habitualmente, eso
268 me ha parecido bueno. Después, las actividades que
269 nos estáis sugiriendo, la forma de... la unidad
270 didáctica que estamos haciendo de la parte de
271 funciones, la veo muy bien. Lo que pasa que es que

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 742

+++ Retrievals in 14 out of 22 documents, = 64%.

+++ The documents with retrievals have a total of 7216 text units,
so text units retrieved in these documents = 10%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 6.7%.

+++++

CATEGORÍA 3. Metodología y Actividades.

EL CURSO/Metodologia 2

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 430, = 1.9%

++ Text units 23-25:

23 otro día, que empezamos a hablar y no sólo hablando
24 se consiguen cosas buenas, sino lo que estuvimos
25 hablando el otro día.

++ Text units 281-285:

281 y a lo mejor tendríamos que centrarnos más al trabajo
282 e implicarnos, reconozco que es mucho más tranquilo y
283 relajado las charlas, de las cuales se sacan muchas
284 cosas. Pero que en cualquier caso no lo evaluó
285 negativamente.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 1095, = 1.3%

++ Text units 12-16:

12 Bueno, pues a ver, al principio las primeras sesiones
13 que dimos y tal, no acababa yo de encontrarle mucho
14 sentido, no sabía realmente donde queríamos llegar,
15 ni qué estábamos haciendo, ni sabía qué camino
16 estábamos cogiendo, ni donde iba todo. Pero luego ya,

++ Text units 39-41:

39 No es que las viera distintas, es que no veía que se
40 completara nada, salía con la sensación de decir
41 ¿dónde vamos, qué estamos haciendo realmente?, no me

++ Text units 727-732:

727 nosotros hemos intentado un poco, hacer eso en
728 pequeños pasos que al principio parecía que no se
729 estaban dando ninguno...

730 CARLOS

731 Sí, lo que he pasado, o sea lo que te decía yo antes,
732 que al principio era como...

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 588, = 0.85%

++ Text units 571-575:

571 entonces si hubiéramos visto lo de la diversidad en
572 los papeles y tal y cual, pues vale pues en un
573 momento lo hubiéramos hecho en clase y tal, pero si
574 no lo hubiéramos llevado al aula, se habría quedado
575 en un plano más teórico, y luego lo llevas al aula,

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 406, = 2.2%

184 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 201-202:

201 veo bastante útil. El seguimiento de mi trabajo ha
202 sido bastante continuo. La utilidad grande. El nivel

++ Text units 211-211:

211 * El seguimiento de tu trabajo. He tenido toda la
ayuda que me ha hecho falta: bibliografía,
orientación, observación en el aula...

++ Text units 219-219:

219 * El seguimiento de tu trabajo. Adecuado

++ Text units 230-231:

230 de los objetivos del curso. El seguimiento de mi
231 trabajo ha sido adecuado y el nivel de aprendizaje
++ Text units 236-238:
236 todo que me queda mucho por conocer. El seguimiento
237 de mi trabajo personal pienso que ha sido adecuado y
238 necesario al igual que las tareas planteadas.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 01-01 2

+++ Retrieval for this document: 25 units out of 587, = 4.3%

280 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
++ Text units 315-315:
315 El seguimiento de mi trabajo ha sido del 100%. Las
++ Text units 327-331:
327 que debíamos ir realizando. Es un curso útil para
328 nuestro trabajo (porque es fundamentalmente práctico
329 y de aplicación. Y Porque hacemos un seguimiento a
330 todo lo que vamos probando en el aula para mejorar
331 nuestra práctica educativa.)
++ Text units 345-348:
345 Destacar también que hemos tenido un seguimiento de
346 nuestras actividades continua por el tutor del curso
347 (Manolo Luna) lo que nos ha facilitado resolver las
348 dudas y dificultades que se nos presentaba.
++ Text units 362-366:
362 veces muy aburrido, aunque reconozco su utilidad. El
363 tema del tratamiento de las ideas previas me ha
364 parecido muy útil y la ayuda que nos ha aportado el
365 orientador ha sido fundamental porque estábamos todos
366 un poco perdidos. Considero que este tema nos servirá
++ Text units 369-372:
369 Igual que el año pasado las sesiones de área han
370 estado muy bien estructuradas y el coordinador nos
371 ayuda mucho y nos orienta muy bien ya que en algunos
372 aspectos nos hemos encontrado algo desorientados.
418 * El nivel de aprendizaje adquirido.
++ Text units 504-509:
504 - Seguir en la línea de reflexionar sobre la práctica.
505 En este sentido, los informes finales que hemos
506 tenido que elaborar nos han obligado a escribir
507 nuestras impresiones, reflexiones, a estructurar
508 nuestro trabajo, aspectos que muchas veces pasas por
509 alto,...

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 13 units out of 215, = 6.0%

111 * Cierta sensación de aislamiento en el Departamento.
++ Text units 164-167:
164 Negativamente no distingo nada pues todo me ha
165 parecido bastante correcto. Lo que sí señalaría es
166 que en general no hemos sido muy formales a la hora
167 de realizar las tareas en casa.
++ Text units 185-189:
185 Me gustó como se abordó el tema de la evaluación, a
186 mí al menos me sirvió para ayudarme a preguntarme por
187 ejemplo el por qué de proponer a los alumnos unas
188 determinadas actividades, o que busco poniéndoles
189 ciertas preguntas en el examen.
++ Text units 205-208:
205 nuevo. Pero he aprendido más en aquellos módulos que
206 eran más activos, más participativos. Pienso que
207 algunas sesiones generales hubieran sido más
208 enriquecedoras en grupos más pequeños.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 11 units out of 337, = 3.3%
++ Text units 301-311:
301 - Por el contrario, los temas que hemos abordado en
302 las sesiones de área han sido productivos cuando
303 hemos seguido un orden y no nos hemos puesto a
304 divagar sobre el sexo de los ángeles, aunque si tengo
305 que decir que los principales responsables de esto
306 somos nosotros, pues somos los que rompíamos
307 cualquier orden que se intentase establecerse. Esto
308 no quiere decir que ninguna de las actividades sobre
309 las que se ha dialogado o trabajado hayan caído en
310 saco roto, pero si nos hubiese venido bien una mayor
311 sistematización del trabajo llevado a cabo.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 01-02

+++ Retrieval for this document: 30 units out of 645, = 4.7%
++ Text units 337-340:
337 * El seguimiento de tu trabajo.
338 Muy individualizado y satisfactorio. No sólo el
339 profesor seguía nuestro trabajo, sino que entre
340 nosotros mismos intercambiábamos todas las tareas.
++ Text units 349-354:

349 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
350 Se aprende mucho tanto de nuestras propias tareas
351 como de las tareas de los demás. Es importante
352 dedicar un amplio espacio de tiempo para comentar las
353 tareas que cada uno de los asistentes han ido
354 realizando.
++ Text units 380-386:
380 En cuanto a elementos como la estructuración de las
381 sesiones o el seguimiento de mi trabajo, no tengo más
382 que elogios para el coordinador del área, Luis
383 Montero: este sentimiento ya se lo hemos hecho saber
384 a él personalmente, pero debo insistir en que gran
385 parte del éxito del área y de que yo haya repetido en
386 esta segunda parte, reside en Luis.
++ Text units 400-410:
400 La ayuda de nuestro coordinador ha sido fundamental
401 para guiarnos y asesorarnos y nos ha acercado a la
402 amplia bibliografía que hay acerca de la docencia en
403 general y de nuestra asignatura en particular, una
404 bibliografía actualizada que además hemos podido
405 utilizar, si la hemos necesitado.
406 Las aportaciones del resto de los compañeros del
407 grupo han sido muy importantes porque su experiencia
408 en el aula y los resultados de las actividades que
409 han puesto en práctica me han ayudado a mejorar mi
410 práctica educativa.
++ Text units 416-417:

416 * El seguimiento de tu trabajo.
417 Cómodo, sin apenas darte cuenta de ello.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 3 units out of 100, = 3.0%
++ Text units 40-42:
40 Las temáticas desarrolladas: Muy adecuadas. En todo
41 momento provocaron una reflexión personal sobre la
42 forma de impartir las clases.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 381, = 3.9%
++ Text units 76-80:

76 Para resolverlos nos han planteado distintas
77 técnicas, pautas de trabajo y compartiendo distintos
78 ejemplos que han vivido otros compañeros, cómo han
79 resuelto situaciones y problemas con distintos
80 alumnos.

++ Text units 242-244:

242 del 7 de mayo, tanto el grado de claridad y
243 estructuración de las sesiones han sido óptimos.
244 El seguimiento de tu trabajo: en todo momento.

++ Text units 283-289:

283 pensar. He visto en su metodología aspectos que yo
284 misma uso en el aula y en los que no me había parado
285 a pensar. Me parece importante la manera tan
286 positiva que tiene de ver los problemas y lo que se
287 implica en ellos. Es una persona que disfruta con su
288 trabajo y esto es algo que transmite a sus alumnos
289 del aula y que nos ha transmitido a nosotros.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 559, = 2.7%

++ Text units 37-47:

37 Si, la verdad es que no pensé que fuera tan práctico.
38 Pensaba que iba a ser más teórico, por ejemplo en los
39 otros cursos del CEP, las horas no presenciales, luego
40 se limitan a trabajar tú en tu casa o a hacer un
41 guión, un trabajo, un documento y las presentas, pero
42 esto las horas no presenciales, son prácticas,
43 entiendes, eso, yo no sabía que iba a ser de tanta
44 aplicación, pensé que iban a ser más contenido, ¿no?,
45 por ejemplo, lo de atender la diversidad, material,
46 pero luego no hay momentos para aplicarlos dentro del
47 curso.

++ Text units 335-338:

335 otra vez. Hombre, de las generales escuchar las
336 opiniones de todos los demás, porque somos más,
337 siempre, es más variado, siempre aprendes más. Y de
338 lo específico, me está ayudando mucho lo del tópico.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 58 units out of 770, = 7.5%

++ Text units 32-35:

32 nuestro profesor de lengua me parece que se pone
33 mucho en nuestra piel, y sabe de alguna manera
34 encauzar nuestros problemas, nuestras impresiones
35 sobre todo, para mí sí que lo está cubriendo

++ Text units 173-178:

173 MANUEL Claro, luego los modifico, pero tampoco creas
174 que tanto, porque estos ejercicios los comentamos en
175 clase, aquí en el CEP y como somos tan diferentes y
176 el alumnado también un poquito diferente, en algunas
177 cosas ¿no?, pues al comentar, yo voy tomando notas de
178 mis compañeros y luego me es más fácil aplicarlos, en

++ Text units 364-370:

364 útil, pero utilísimo, Si que puedo recalcar que me
365 gustaron mucho las sesiones con Juan Luis, las
366 sesiones que hicimos de prevención del estrés, yo al
367 menos me hubiese gustado como tres sesiones más, sé
368 que es algo imposible por el tiempo, pero yo me
369 encontré' muy a gusto, me encontré' incluso muy
370 escuchado, me encontré' muy atendido, me dio muchas

++ Text units 404-411:

404 las... nosotros en el Área de lengua cada día hacemos
405 unos ejercicios, para aportar a los demás compañeros
406 y veo que los demás compañeros son muy responsables y
407 aportar mucho sus ejercicios sus puntos de vista,
408 hacen comentarios y tu' haces intervenciones, son muy

409 respetuosos y me parece que, a mi me enriquecen
410 bastante y no sé esto es lo que, no se si he
411 respondido...

++ Text units 430-434:
430 creo que, se lo comenté a Luis, que deberíamos de
431 hacer como un pequeño trabajo de investigación, con
432 el fin de presentarlo en un tipo de coloquio final o
433 jornadas finales, bien individualmente o en grupo
434 ¿no? tipo ponencia pero mini, pero pequeña ¿no?, yo

++ Text units 440-448:
440 imagino que podremos hacer, dedicarnos dos días aquí,
441 así en plan más de convivencia y cada uno en plan
442 mini ponencia pues presentar sus... pues sus
443 resultados de este curso, la investigación que ha
444 hecho creo yo ¿no?, no sé si investigación o... la
445 memoria de este curso aplicada al aula y que eso pues
446 sea organizado con un calendario ¿no?, incluso
447 también pues yo creo que no estaría mal, pues con una
448 comida allí con todos juntos, con nuestros profesores.

++ Text units 454-456:
454 también a la mitad, a mitad de curso, ¿por qué?
455 porque a mitad de curso todavía estamos a tiempo de
456 rectificar o replantearnos.

++ Text units 468-475:
468 pero no sé', reuniones o no sé pero viniendo aquí dos
469 días a hacer mañana y tarde un poquito intensivo que
470 creo que nadie nos morimos por eso y así hacemos un
471 coloquio final, por haber que me dice mi compañero de
472 matemáticas de física, de tecnología o de biología,
473 creo que también somos ¿no?, los de lengua a ver que
474 podemos decir, en grupos de dos, tres y un poco
475 apretar la memoria y luego Si, también me gustaría a

++ Text units 483-490:
483 gente... no sé porqué nos conocemos más, yo conozco
484 gente en matemáticas, porque están en mi instituto,
485 pero de biología no conozco a nadie y los he
486 escuchado hablar en sesiones generales y me parece
487 gente muy inteligente y con mucho sentido común y que
488 a mi aunque sea profesor de biología o de física pues
489 creo que puede aportar muchísimo, pero más de lo que
490 yo me puedo pensar.

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 494, = 0.81%
++ Text units 149-152:
149 desde muchos puntos de vista, en fin, la diversidad a
150 lo mejor se está tratando en el curso, estamos viendo
151 mucha variedad de actividades que se le pueden
152 proponer a los alumnos, y quizás los que empezamos

+++++
+++ Total number of text units retrieved = 210
+++ Retrievals in 13 out of 22 documents, = 59%.
+++ The documents with retrievals have a total of 6607 text units,
so text units retrieved in these documents = 3.2%.
+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 1.9%.
+++++

CATEGORÍA 4. Recursos formativos

EL CURSO/Recursos

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 430, = 1.2%

++ Text units 295-299:

295 tal o cual cosa, por ejemplo a mí la sesión de
296 informática que tuvimos pues me resultó muy
297 interesante, y sé a lo mejor algo más sobre ese tema,
298 para utilizarlo en el tema de recurso, que quizá sea
299 interesante de tratar.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 3 units out of 188, = 1.6%

++ Text units 142-144:

142 posible hacerlo mejor. Por lo menos, tenemos
143 bibliografía para investigar por nuestra cuenta, que,
144 al final, es lo que vale (el trabajo propio).

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 406, = 0.99%

184 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 204-207:

204 por los asistentes bien. Quizá demasiada
205 documentación que no da tiempo a leerla y a
206 asimilarla. Sirve para saber que la tienes ahí por si
207 en algún momento la necesitas.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 337, = 0.59%

++ Text units 174-175:

174 Este curso me ha ayudado sobre todo en el segundo
175 punto, ya que he podido compartir materiales y

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 3 units out of 100, = 3.0%

++ Text units 50-52:

50 de la docencia: Mucha. Al ser el primer año que doy
51 clase en secundaria, todo el material facilitado me
52 ha sido de gran utilidad.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 17 units out of 381, = 4.5%

++ Text units 67-72:

67 Gracias a este curso he ido conociendo técnicas que a
68 otros profesores, más experimentados y documentados,
69 les han sido útiles a la hora de resolver este tipo
70 de problemas, y poco a poco, y en la medida que he
71 ido poniéndolas en práctica mis problemas se han ido
72 atenuando. También agradezco muchísimo el apoyo que

++ Text units 115-117:

115 De todas formas, hay una gran cantidad de
116 documentación que hay que asimilar y ordenar, junto
117 con la del año pasado.

++ Text units 185-188:

185 proyectos de trabajo, que sin quedar totalmente clara
186 a la hora de llevar a la práctica por lo novedoso del
187 tema, sí que ha aportado suficiente información
188 escrita y ejemplificada; de todas formas este es un

++ Text units 264-267:

264 planteadas por los profesores noveles, y han sido
265 impartidas por personas muy experimentadas y que se
266 encuentran trabajando en parecidas circunstancias a
267 las nuestras.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 725, = 0.14%

++ Text units 326-326:

326 Si, si claro y lo pienso usar.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 559, = 1.3%
 ++ Text units 351-357:
 351 ¿Y lo más inútil?, ¿los materiales y eso que hemos
 352 dado los has leído?
 353 LUISA
 354 No, me he leído algunos, pero yo siempre digo oí, que
 355 de papel, pero es material que tengo ahí en un
 356 momento dado, pero por eso digo que no es inútil, a
 357 lo mejor en algún momento me sirve, y luego lo demás
 ++++++
 +++ Total number of text units retrieved = 42
 +++ Retrievals in 8 out of 22 documents, = 36%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 3126 text units,
 so text units retrieved in these documents = 1.3%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 0.38%.
 ++++++

CATEGORÍA 5. Clima de las sesiones.

EL CURSO/Clima

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 430, = 1.6%
 ++ Text units 259-263:
 259 Pues mira, en primer lugar conocer a la gente, los
 260 compañeros de curso, al principio no sobe uno,
 261 etiqueta ¿no?, a uno y a otro, yo estoy muy
 262 satisfecho con los compañeros porque hay gente que
 263 también tiene mucha, que dan vueltas a la cabeza, que
 ++ Text units 279-280:
 279 ¿Más inútiles?, tomar café, no, porque eso es
 280 esencial. Ja! No, creo que a lo mejor charlamos mucho
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 01-02 1

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 587, = 1.4%
 280 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.
 ++ Text units 288-290:
 288 tutor del curso. Me ha gustado en este aspecto la
 289 atención tan personalizada que me han dirigido y el
 290 trato.
 ++ Text units 314-314:
 314 En todo momento me he sentido respaldada y apoyada.
 ++ Text units 333-336:
 333 en todos los aspectos. Se han desarrollado en un buen
 334 clima de trabajo y todos/as hemos tenido oportunidad
 335 de mostrar las opiniones que hemos creído oportuno
 336 hacer.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 215, = 2.8%
 111 * Cierta sensación de aislamiento en el Departamento.
 ++ Text units 113-116:
 113 El curso ha sido de gran ayuda. En principio sirvió
 114 como terapia de grupo y para darme cuenta que no
 115 estoaba sola con los problemas diarios ¿qué ya es
 116 mucho!. Luego he ido aprendiendo bastante y
 ++ Text units 142-143:
 142 el intercambio de experiencias con los compañeros del

143 curso ha resultado muy positivo. Espero poder llevar
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 23 units out of 337, = 6.8%
++ Text units 164-169:

164 Además creo haber conocido a una serie de compañeros
165 que en un futuro pueden constituir un sostén, un
166 apoyo para navegar en la marea del desánimo (esto
167 también me delata). En ese sentido espero que
168 pongamos las bases para una colaboración en próximos
169 cursos.

++ Text units 263-279:

263 menos coercitiva. Los aspectos relacionados con el
264 diseño curricular de la Física y Química han quedado
265 desde mi punto de vista descuidados debido a nuestra
266 escasa colaboración. Creo que nos hemos empeñado en
267 discutir horas y horas sobre asuntos relacionados con
268 la enseñanza que a mi me interesa pero que,
269 humildemente, yo creo tener claros. En ese sentido me
270 ha dado la sensación de haber necesitado una
271 segregación, que me pusieran con los convencidos para
272 que pudiéramos trabajar en lo que estábamos de
273 acuerdo. Esta visión, ahora que la escribo me doy
274 cuenta, es egoísta cuando menos y además va en contra
275 de aquello que dicen: en la diversidad está el gusto,
276 en las diferencias está el aprendizaje, con la
277 diversidad viene el enfrentamiento de posturas, la
278 verbalización de las ideas implícitas, la
279 confirmación o refutación de nuestros preconceptos...

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 381, = 3.9%
++ Text units 73-74:

73 he encontrado en este curso por parte de todos sus
74 miembros, alumnos y profesores.

++ Text units 226-229:

226 De muy buen nivel, además tengo que añadir que hemos
227 sido todo un grupo, con todo lo que esto conlleva
228 compartiendo el trabajo, y todas nuestras
229 experiencias.

++ Text units 358-366:

358 Espero que en el curso próximo sigamos viéndonos y
359 trabajando y compartiendo experiencias, pues en grupo
360 todo resulta más enriquecedor y gratificante que
361 aisladamente, cuando digo todos me refiero
362 especialmente al equipo del área de matemáticas,
363 aunque no estaría mal compartir con los demás de las
364 distintas áreas de vez en cuando. Ojalá que no se
365 pierda esta conexión, pues así todos progresaríamos
366 más y todos saldríamos beneficiados.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 725, = 0.83%
++ Text units 483-487:

483 Yo si e echado de menos una cosa, eso si es verdad,
484 me pasó también con las reuniones que tuvimos del
485 método de la ciencia que parece que tenemos ciertos
486 celos, que nos da miedo enseñar realmente lo que
487 hacemos en clase a mí por ejemplo el otro día me

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 65
+++ Retrievals in 6 out of 22 documents, = 27%.
+++ The documents with retrievals have a total of 2675 text units,
so text units retrieved in these documents = 2.4%.
+++ All documents have a total of 11095 text units,

so text units found in these documents = 0.59%.

+++++

CATEGORÍA 6. Aprendizajes adquiridos

EL CURSO/Aprendizaje

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 23 units out of 430, = 5.3%

++ Text units 264-274:

264 tienen muy buena aptitud y de los que puedo aprender
265 también bastante, eso de entrada. Luego, las
266 reuniones generales a las que he podido asistir, pues
267 me han parecido bastante interesante, tanto las que
268 hemos tenido allí en la sala de proyecciones, como
269 las que hemos dado en el Isbilía, pues me resultan
270 muy interesantes y luego también las particulares
271 nuestras pues también, sobre todo lo que es cambiar
272 experiencias, que lo que te pasa a ti no solo es a
273 ti, sino que es común y bueno, ese trabajo que se
274 hace te beneficia.

++ Text units 292-299:

292 La verdad es que eso es difícil de decir,
293 simplemente, porque no veo la cuna muy gorda como
294 para decirte, pues mira creo no deberíamos de hacer
295 tal o cual cosa, por ejemplo a mí la sesión de
296 informática que tuvimos pues me resultó muy
297 interesante, y sé a lo mejor algo más sobre ese tema,
298 para utilizarlo en el tema de recurso, que quizá sea
299 interesante de tratar.

++ Text units 310-313:

310 que era esto pues me apunté, yo a ellos les cuento
311 que me va bien, siento que le quedan a algunos ganas
312 de haberse acercado, ven que se hacen cosas
313 interesantes.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 71 units out of 1095, = 6.5%

++ Text units 42-44:

42 cuadraba, no veía un fruto, no veía que realmente
43 estuviera aprendiendo algo, que estuviera haciendo
44 algo, que dijera... ¿me entiendes?

++ Text units 50-51:

50 No, sino que ya más o menos se va completando y ya
51 vas poniendo un poco de ahí y un poco de allí...

++ Text units 98-99:

98 Hombre, pues más que nada me ha reafirmado en ese
99 sentido, me acuerdo las charlas, de una de las

++ Text units 316-327:

316 Hombre a mí, si que me ha ayudado, sobre todo, lo que
317 más he sacado del curso, han sido ideas, y decir,
318 aquí el problema es este y no es una cosa que a mí me
319 pasa por ejemplo, que estar dándole vueltas
320 continuamente a un problema no me me aburre, me
321 agobia, no tiene ningún sentido. Entonces, si este es
322 el problema, pues le buscas la solución o no se la
323 buscas, pero sino no sigas. Entonces el curso me ha
324 servido un poco para eso, un poco para dar el paso
325 ese a decir, bueno esto hay que empezar a tajarlo de
326 tal manera, pues voy a hacerlo por ahí y voy a probar
327 y poco a poco te van saliendo cosas, o no te van

++ Text units 710-714:

710 entonces ahí le ves ya una continuidad, ya le ves...,
711 parto de aquí y llego hasta aquí, o por lo menos lo
712 que pretenda, cuando lo lledes a clase no sé lo que

713 va a pasar, unas veces pienso que va a ser muy bien y
714 otras que no, pero bueno, hasta que no pase. En este
++ Text units 717-724:
717 Las pequeñas experimentaciones, ¿esas no?
718 CARLOS
719 Sí, las pequeñas me han servido para darme cuenta que
720 puede funcionar bien, entonces haces una
721 experimentación y ves que funciona y bueno pues te
722 anima un poco a hacerla un poco más larga, y cuando
723 hagas la otra más larga, si también te funciona bien,
724 subes a otro escalón.

++ Text units 750-764:
750 CARLOS
751 Lo del diario, es que no, no le acabo yo de pillar el
752 punto. No sé si es que yo lo he enfocado desde un
753 punto de vista muy pragmático y no me va con el
754 curso, pero no... no sé porque, pero no me acaba de
755 aportar a mí... sí la parte práctica, pero saliendo
756 de la parte esa, o sea comentario de la clase y tal,
757 no lo pongo, digamos me los quedo yo, y me los quedo
758 y actúo en consecuencia, o sea siempre he actuado con
759 respecto con lo que me ha pasado antes, entonces no
760 lo anoto pero, no sé, las clases las vas haciendo un
761 poco con el material que tienes de antes, con las
762 tablas que estás ganando, entonces es algo, que ni lo
763 he trabajado, ni acabo de ver lo que me puede dar el
764 diario.

++ Text units 785-799:
785 de... he hecho con los alumnos tal cosa, los he
786 distribuido de tal manera y me ha funcionado así o
787 fulanito de tal no acaba de encajar de ninguna
788 manera, hoy he intentado tal cosa, pero nada. No sé,
789 algún tipo de objetivo o algo con alguna finalidad y
790 seguir a lo largo de un tiempo, podría ser útil.
791 CARLOS
792 Si, si estoy de acuerdo contigo, yo digo que no por
793 como me lo he planteado, evidentemente no puede dar
794 más de lo que hay, o sea lo que hay es, lo que haces,
795 lo que no haces o lo que tienes que hacer y ni más ni
796 menos, entonces estoy basándome un poco en eso, en
797 que lo que ya pasa a nivel subjetivo o de nivel de
798 experiencia tuya propia, me lo quedo yo pero sí, con
799 el riesgo de que se te olvide.

++ Text units 809-817:
809 montones de materiales de distinto tipo para trabajar
810 cosas.
811 CARLOS
812 Eso es lo que yo he visto por ejemplo, o sea, eso te
813 lo deberían dar a conocer de alguna manera, o sea,
814 porque sí, aquí hemos conocido, a mí me ha servido de
815 máximo útil, los niveles que hemos conocido me han
816 gustado mucho, pero si no vienes a un curso así no
817 los conoces.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 54 units out of 588, = 9.2%

++ Text units 25-32:
25 pero sí, y no sé había temas que a mí ni se me habían
26 ocurrido, yo que sé, el tema de la diversidad que
27 hemos mirado tanto, a lo mejor ni se me hubiera
28 pasado por la cabeza, a mí la verdad es que me aclara
29 mucho, y luego también el estar con compañeros que
30 están en la misma situación que tú, eso también te
31 ayuda, nos sirve de terapia, que eso está visto, que
32 eso es muy importante, la verdad es que estoy muy

++ Text units 156-174:
156 El tema de la disciplina, fíjate que el tema de la

157 disciplina lo hemos tocado poco, lo hemos tocado
158 cuando hemos hecho las terapias de grupo, pues
159 simplemente eso ha ayudado, porque quiera o no cada
160 uno comenta una cosa, y de ahí vas sacando ideas que
161 tú las aplica en tu aula. Hombre, evidentemente a lo
162 mejor yo hago cosas que al compañero de al lado no le
163 sirve, porque son condiciones distintas, pero si por
164 ese lado por la disciplina, eso, la diversidad
165 muchísimo, porque quizás es el tema que hemos tocado
166 más a fondo, yo que sabía de contratos, y lo de
167 grupos, pues sí, hacer grupos en clase, como nosotros
168 hemos hecho cuando... Pero trabajar con ellos en
169 grupos continuos, eso nunca se me había ocurrido, y
170 bueno, y la vez que se me ocurrió, después de leer,
171 antes de incluso de proponer la actividad de la
172 diversidad, pues yo me planteé, me hice mi película,
173 yo hacía los grupos así, porque los necesitaba hacer
174 y ya está. Con los grupos estoy contenta.

++ Text units 309-317:

309 Me han resultado más útiles, de todo lo que hayamos
310 visto del curso, el diario de clase, el que yo me
311 elaboro, me ha resultado muy útil, los primeros
312 documentos sobre la diversidad, muchas cosas, vamos a
313 ver que vaya pensando, el intercambio de experiencias
314 con los compañeros, el tema de los tópicos, porque
315 los utilizo mucho, porque además van presentado los
316 tópicos cuando yo voy entrando en los temas, me van
317 muy bien.

++ Text units 332-342:

332 (Funcionan peor) Las sesiones generales, pero la
333 verdad es que tampoco podría decir eso de forma
334 objetiva, puesto que yo solo he asistido a las
335 generales a estas dos últimas, porque en este caso,
336 el tema del estrés y la comunicación, muy poco tiempo
337 para un tema que nos interesa, yo pienso que lo del
338 estrés... realmente lo que a nosotros nos interesa
339 del estrés es la receta mágica que no nos van a dar,
340 pero bueno, una orientación, y para eso se necesita
341 más tiempo, entonces, a lo mejor, dejar el estrés
342 para un curso de unas cuantas de semanas.

++ Text units 576-582:

576 yo ahora mismo estoy empezando a ver lo que tengo que
577 cambiar dentro de... y lo que tenga que mejorar, y
578 llegará el momento que diga pues no, pues ahora voy a
579 cambiar el tema de estrategia, ya no voy a utilizar
580 el tema del grupo, voy a utilizar un tema distinto
581 porque este ya no está funcionando, vamos a ver otra
582 cosa para que no se aburra el personal.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 31 units out of 188, = 16%

++ Text units 53-56:

53 ningún interés por el estudio y aprender. En este
54 sentido, este curso me ha proporcionado una serie de
55 recursos didácticos con los cuales atender esta
56 diversidad.

++ Text units 66-72:

66 con adaptaciones especiales. El curso me ha servido
67 indirectamente para poder conocer a más personas que,
68 como yo, tenían los mismos problemas y así no
69 sentirme un bicho raro. Por otra parte, la
70 experiencia compartida y la del tutor del área, Luis,
71 me ha servido como apoyo y confesión en algunos
72 asuntos puntuales.

++ Text units 75-77:

75 Falta de ideas. El curso me ha servido y servirá
76 mucho para esto. Inexperiencia para tratar casos de

77 indisciplina. Creo que el año que viene lo haré mejor
++ Text units 84-86:
84 Fundamentalmente, referidos a falta de disciplina y
85 diversidad de niveles en un mismo grupo. El curso no
86 me ha ayudado a resolverlos.
++ Text units 89-92:
89 toda la lengua. El curso me ha ayudado con algunos
90 ejercicios prácticos para la enseñanza de la misma y,
91 sobre todo, me han enseñado a no hacerme la única
92 responsable del aprendizaje de los alumnos.
++ Text units 108-117:
108 encontrar material adecuado, etc. El curso nos ha
109 servido para compartir experiencias con otros
110 docentes que han vivido situaciones similares y
111 comentar alternativas y métodos de trabajo. Nos ha
112 ofrecido una orientación metodológica coherente y en
113 relación con las nuevas investigaciones y
114 experiencias. Algunos métodos de trabajo, diseño de
115 tareas y actividades, organización de objetivos en
116 función de los grupos de alumnos a los que nos
117 enfrentamos han sido interesantes y factibles. Se han
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 70 units out of 406, = 17%
++ Text units 16-19:
16 equilibrio. En cualquier caso, este curso me ha
17 servido para comprobar que estoy dando palos de ciego
18 hasta dar con la metodología adecuada en los
19 distintos aspectos de la docencia. Los distintos
++ Text units 59-70:
59 1.- Enfrentarme a cursos de secundaria de los que no
60 sabía hasta qué grado son difíciles de manejar. Los
61 principales problemas han sido la atención a la
62 diversidad, y por extensión la indisciplina y el
63 desinterés. El curso no ha sido una fórmula mágica
64 para solventarlos, pienso que los seguiré teniendo y,
65 como yo, el resto de profesores de la enseñanza
66 obligatoria, si bien, como mencioné anteriormente, el
67 curso me ha permitido obtener una nueva visión sobre
68 cómo afrontar esos problemas e intercambiar
69 experiencias e ideas, así como cambiar mi propio
70 talante frente a ellos.
++ Text units 73-77:
73 3.- El principal problema con que me he encontrado ha
74 sido la presencia en las aulas de objetores
75 escolares, que acaban boicoteando las clases,
76 víctimas del aburrimiento El desarrollo del curso no
77 me ha podido ayudar a resolverlo. Otro gran problema
++ Text units 79-85:
79 diversidad entre mis alumnos/as. Gracias a este
80 curso, he conocido numerosas estrategias para atender
81 a dicha diversidad y he puesto en práctica algunas de
82 ellas. Sin embargo, no he sabido atender a todas las
83 necesidades de mi clase, pues las actividades de
84 atención a la diversidad, las he propuesto en
85 momentos puntuales y no de forma continuada. No sé si
++ Text units 92-96:
92 4.- Mi principal dificultad ha sido motivar a los
93 alumnos. El curso me ha ayudado a plantearme
94 cuestiones en las que no había reparado
95 profundamente, tales como la atención a la diversidad
96 o los distintos métodos de evaluación
++ Text units 100-104:
100 necesaria para saberlos atajar correctamente. He
101 aprendido que la solución no pasa por ponerte a la
102 altura de los muchachos, sino en tratarlos sin
103 alterarte demasiado, sin perder los nervios, pero con

104 rectitud y firmeza. Creo además que hablar de ello
 ++ Text units 107-110:
 107 estando ahí. Respecto a la atención a la diversidad
 108 considero que ahora me encuentro más capacitado para
 109 atenderla. En este aspecto me ha ayudado mucho el
 110 curso.

++ Text units 118-122:
 118 del centro. La falta de tiempo. El curso
 119 principalmente me ha aportado orientación y nuevos
 120 conocimientos acerca de la metodología a seguir y
 121 seguridad de ir en la dirección adecuada para llegar
 122 a ser el profesor que pretendo ser,

++ Text units 154-168:
 154 iban a desarrollar en el curso. Pensé que no iba a
 155 ser tan práctico y con tanta aplicación directa en
 156 nuestro trabajo diario. De esto es de lo que más he
 157 aprendido. Las sesiones generales no me han aportado
 158 tanto como las específicas porque han sido mucho más
 159 teóricas
 160 3.- Entre las cosas más importantes que he aprendido
 161 están: la importancia de partir de las ideas de los
 162 alumnos, la utilidad del diario del profesor, la
 163 inutilidad de muchas explicaciones, lo difícil que es
 164 la docencia ... Entre las cosas que no he aprendido
 165 está el saber mantener un clima de clase afectivo y
 166 respetuoso a la vez. Este asunto lo abordamos en el
 167 curso, pero demasiado tarde para mí. Espero que el
 168 año que viene no me ocurra lo mismo.

184 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 202-203:
 202 sido bastante continuo. La utilidad grande. El nivel
 203 de aprendizaje también grande. Las tareas realizadas

++ Text units 213-213:
 213 * El nivel de aprendizaje adquirido. Estoy un poco
 confusa, pues pienso que he aprendido muchas
 estrategias y recursos didácticos, que a la hora de
 hacer frente a la clase no me sirven, porque no los
 aplico. Si he adquirido ciertos aprendizajes
 teóricos, que luego no puedo llevar a la práctica, a
 lo mejor es que no los he adquirido.

++ Text units 221-221:
 221 * El nivel de aprendizaje adquirido. Escaso

++ Text units 231-232:
 231 trabajo ha sido adecuado y el nivel de aprendizaje
 232 que he alcanzado creo que ha sido óptimo.

++ Text units 235-236:
 235 día a día en el aula. He aprendido bastante y sobre
 236 todo que me queda mucho por conocer. El seguimiento
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 01-02

+++ Retrieval for this document: 58 units out of 587, = 9.9%

++ Text units 92-103:
 92 El curso me ha ayudado a dar claves para ir
 93 programando y previniendo algunos de los problemas
 94 planteados, sobre todo, me han ayudado mucho los
 95 aspectos siguientes:
 96 - La resolución de conflictos.
 97 - Las experiencias de intervención en el aula:
 98 atención a la diversidad y uso didáctico de las ideas
 99 previas.

100 2 El bajo grado de interés que tienen los alumnos. El
 101 curso sí me ha ayudado en este aspecto. He puesto en
 102 práctica diferentes metodologías que me han servido
 103 para "enganchar" a los alumnos

++ Text units 111-121:
 111 difíciles de transmitir con entusiasmo para ellos. El

112 contrato didáctico fue una herramienta que me sirvió
113 (en algún caso) para captar el interés de los alumnos
114 por la asignatura.

115 4 Hacer frente a las distintas capacidades de los/as
116 alumnos/as dentro del aula, es decir, la atención a
117 la diversidad. En este curso he aprendido diferentes
118 técnicas para desarrollar en el aula.

119 5 No muy importantes, algún que otro problema
120 disciplinar, (el curso me ha mostrado otras formas de
121 afrontarlos), y el eterno problema de atender, de

++ Text units 126-132:
126 temas complejos. En el caso del grupo de 4º de ESO al
127 que le doy clase este año, lo he comprobado con temas
128 como la división celular y el enfoque que le he dado
129 después de trabajarlo con el coordinador me ha
130 ayudado y creo que las clases han resultado más
131 amenas y creo que los alumnos se han motivado más y
132 han aprendido más también.

++ Text units 151-158:
151 El curso me ha permitido mentalizarme de la
152 no-relevancia de ciertos contenidos programados si no
153 tienen mucho interés cotidiano para los alumnos. He
154 bajado el nivel en los contenidos, en vez de
155 empeñarme en "darlo todo". Por otra parte he
156 establecido muchas "negociaciones" con los alumnos en
157 cuestiones de convivencia, disciplina y trabajo en
158 clase.

++ Text units 253-259:
253 5 Como ya he dicho anteriormente, el cómo trabajar
254 con las ideas previas de los alumnos, un aspecto al
255 que no le prestaba demasiada atención, pero que a su
256 vez implica muchísimo trabajo a la hora de afrontar
257 cada unidad didáctica, y muchísima capacidad de
258 trabajo a la hora de afrontar los distintos niveles
259 de partida en el conocimiento de los alumnos.

280 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 317-318:
317 acordes con la temática del curso. He aprendido mucho
318 con ellas y me han ayudado en el aula diariamente. Si

418 * El nivel de aprendizaje adquirido.

++ Text units 433-439:
433 Nadie nos enseña a los docentes a "ser tutores" y por
434 otra parte la resolución de conflictos es fundamental
435 cuando se trabaja con personas.

436 El grado de aprendizaje ha sido aceptable. Son temas
437 muy densos y se han tratado en muy poco tiempo.

438 3 No me resultan tan útiles como las de área. He
439 faltado a algunas y no puedo evaluarlas con criterio.

++ Text units 545-548:
545 ya señalé anteriormente, el curso me ha dado la
546 oportunidad de conocer nuevos enfoques de la
547 enseñanza, pero es mucho lo que aún me queda por
548 aprender en este sentido. Por otro lado, me ha

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 56 units out of 215, = 26%

++ Text units 66-68:
66 Este curso me ha servido para mostrarme vías de
67 trabajo y proporcionarme mucha información que tendré
68 que ir asimilando.

++ Text units 72-73:
72 Me ha aportado material variado para trabajar en
73 clase temas difíciles de abordar,

++ Text units 80-86:
80 El curso me ha servido para descubrir estos errores y
81 otros tantos como la importancia que hay que dar a
82 los cuadernos, el diario de clase para no perderme yo

83 mismo, evitar herir la sensibilidad de los alumnos,
84 cuáles son los instrumentos "clásicos" para trabajar
85 distintos tipos de contenidos, utilización de medios
86 audiovisuales distintos a la pizarra, etc.

++ Text units 92-94:
92 intercambio de opiniones y experiencias a lo largo de
93 este curso del CEP me han resultado bastante
94 interesantes.

++ Text units 99-106:
99 El curso, junto con el día a día, me ha servido para
100 aprender estrategias nuevas, trabajar cosas
101 alternativas y de formas alternativas, contrastar mis
102 vivencias con las de otros compañeros ..., en
103 definitiva, para ir aprendiendo esta profesión, pues
104 en principio todo el mundo cree que está
105 perfectamente capacitado para impartir clases, y no
106 es así ni mucho menos.

111 * Cierta sensación de aislamiento en el Departamento.

++ Text units 116-119:
116 mucho!. Luego he ido aprendiendo bastante y
117 resolviendo muchas dudas que tenía, así como otras
118 que aún no se me habían planteado pero que estaban
119 "latentes". Los temas, han sido tratados ,a mi

++ Text units 131-133:
131 El curso me ha ayudado en general, pero sobre todo
132 me ha abierto perspectivas, formas distintas de
133 abordar esos problemas para el próximo curso.

++ Text units 143-145:
143 curso ha resultado muy positivo. Espero poder llevar
144 a la práctica en el futuro mucho de lo que he
145 aprendido durante este curso.

++ Text units 150-154:
150 No esperaba ningún aprendizaje concreto, quería
151 información de todo. He obtenido esto último y se ha
152 podido trabajar determinados aspectos con mayor
153 profundidad otros por falta de tiempo no ha sido
154 posible.

++ Text units 157-163:
157 En primer lugar, que la situación de profesor
158 novato es extensible no sólo a mi persona lo que me
159 hace estar más integrado en el grupo. Creo que la más
160 importante de todas las enseñanzas que he podido
161 sacar de este curso es que el trabajo de profesor es
162 bastante más duro de lo que yo creía si uno tiene
163 interés en hacer su trabajo bien.

++ Text units 173-174:
173 Considero que todo se ha desarrollado de una manera
174 adecuada.

++ Text units 178-180:
178 que en muchas ocasiones nos hemos salido un poco del
179 guión, lo que por una parte es positivo y por otra no
180 lo es.

++ Text units 201-204:
201 Tengo una visión positiva del curso, porque como
202 dije antes, aunque se ha quedado corto en el
203 tratamiento de los temas, todo lo aprendido me ha
204 sido de gran utilidad ya que casi todo para mi es

++ Text units 212-213:
212 Realmente no tengo nada que objetar con respecto
213 al curso y estoy muy satisfecho. Quizás, esperaba una
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 74 units out of 337, = 22%

++ Text units 133-149:
133 cosas para que mis alumnos entiendan todo todo. Si no
134 hubiera estado haciendo los cursos quizás hubiera
135 seguido escalando en la pendiente del estrés, la

136 insatisfacción, la desesperación, etc. Los cursos me
137 han ayudado a darme cuenta (a veces hay que decir las
138 cosas en voz alta, a veces viene bien comunicar tus
139 ideas a otro, para así resumir y poner en orden lo
140 que uno piensa fragmentariamente cada día), me han
141 ayudado a darme cuenta decía, de que ni el problema
142 de la enseñanza es tan gordo como para no abordarlo
143 ni tan trivial como para querer resolverlo en dos
144 días. Desde entonces vivo mejor, ya no me dan las
145 tres intentando crear una animación web para una
146 alumna, sino que observo, anoto (menos de lo que
147 debiera, a pesar de haber leído "El cuaderno del
148 profesor") y pospongo el cambio para la próxima
149 puesta en escena. Una metáfora: si un actor encima de
++ Text units 175-176:
175 punto, ya que he podido compartir materiales y
176 opiniones con mis compañeros y con el coordinador.
++ Text units 178-188:
178 obsesión con la disciplina. Sobre el primer punto no
179 es que el curso me ayude a resolver el problema, pero
180 me ha hecho reflexionar sobre el asunto y ver la
181 evaluación de diferente manera, no sólo como un
182 instrumento de calificación. El problema es que me
183 cuesta mucho trabajo recopilar toda esa información.
184 En cuanto al problema de la disciplina, que sigue
185 siendo un problema abierto, las sesiones generales me
186 han servido para ver la necesidad de consensuar
187 normas en el aula, de invertir tiempo en relacionarse
188 con los alumnos y preocuparse por ellos.
++ Text units 198-204:
198 En la medida en que he adquirido conciencia de que no
199 existen fórmulas mágicas aplicables siempre ante unas
200 determinadas premisas, sino que al tratar con seres
201 humanos, las situaciones son completamente cambiantes
202 y mutables. En relación a esto último, el curso me ha
203 hecho madurar para poder adaptarme con más facilidad
204 a estos cambios continuos.
++ Text units 209-213:
209 el aula y de motivación de algunos alumnos. El curso
210 me ha aportado diferentes puntos de vista de
211 compañeros para buscar una solución en cada uno de
212 los casos y también me ha resultado de mucha
213 utilidad la experiencia de los ponentes.
++ Text units 215-216:
215 del curso me ha servido para aprender de la
216 experiencia de personas que tienen más tablas que yo
++ Text units 224-233:
224 Estos dos cursos me han permitido intercambiar
225 opiniones, actividades, etc, con otros compañeros,
226 lo cual ha sido muy enriquecedor. También me ha hecho
227 reflexionar y actuar, modificando algunos aspectos de
228 mi metodología como profesor.
229 Por otra parte la experiencia de otros profesores
230 que han asistido al curso me ha ayudado a conocer
231 mejor a mis alumnos de Secundaria y mejorar mi labor
232 como profesor y tutor. Espero que en el futuro pueda
233 poner más en práctica esta experiencia.
++ Text units 239-241:
239 En el curso he encontrado soluciones, o ideas para
240 llevar a cabo, a la mayor parte de los problemas que
241 antes he mencionado.
++ Text units 253-263:
253 Como enseñanzas aprovechables del curso destacare la
254 necesidad de ser coherente en mi actitud profesional,
255 la importancia de las emociones en la relación con
256 los alumnos
257 (preocuparos por su perfil personal), conciencia de
258 la escasa distancia comportamental entre alumnos y

259 profesores, entre otras.
260 Me ha abierto la perspectiva de lo que es la acción
261 tutorial y de cómo se pueden intentar abordar
262 problemas en el aula de una forma más educativa y
263 menos coercitiva. Los aspectos relacionados con el
++ Text units 281-283:
281 esperaba. Las sesiones generales me han aportado
282 muchísimo, me han ayudado y me ayudarán a mejorar mi
283 práctica docente. En las de área sigo aprendiendo de
++ Text units 319-321:
319 curso he comprendido la necesidad investigar y
320 también de que reflexionemos acerca de nuestro
321 trabajo en el aula, intentando siempre mejorar.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 01-02

+++ Retrieval for this document: 96 units out of 645, = 15%
++ Text units 66-69:
66 El curso ha ayudado aunque es totalmente utópico (lo
67 creo a estas alturas de la película) dar una solución
68 genérica al problema. Quien tenga una solución, por
69 favor...
++ Text units 73-78:
73 cotidianas. El material y el trabajo propuesto ha
74 ayudado a ampliar mis perspectivas y a disponer de
75 nuevos recursos en la práctica docente Uno de los
76 aspectos más importantes ha sido la reflexión
77 personal sobre mi actuación y los problemas que van
78 surgiendo en el aula.
++ Text units 82-89:
82 mis compañeros. El curso me ha ayudado sobre todo a
83 resolver los problemas con respecto a la didáctica de
84 mi asignatura. En este punto, mi forma de dar clase
85 ha cambiado sustancialmente a mejor desde el año
86 pasado a este. Indirectamente, una buena didáctica a
87 la hora de enseñar la asignatura mejora los posibles
88 problemas de disciplina, porque las relaciones
89 alumno-profesor son mucho más fluidas.
++ Text units 99-107:
99 Gracias al curso La actividad docente en los primeros
100 años de ejercicio he modificado, sobre todo, mi
101 metodología de trabajo, he pasado de una metodología
102 más teórica a una metodología más práctica, en la que
103 los alumnos ya no son meros receptores de información
104 sino que participan de forma más activa.
105 En cuanto a la atención a la diversidad, he
106 comprendido que no a todos los alumnos se les puede
107 exigir los mismos objetivos y actividades.
++ Text units 117-129:
117 Precisamente en esto me ha ayudado el curso: con el
118 sistema de trabajo que se nos viene proponiendo ya
119 desde el año pasado (basado en la creatividad y en la
120 elaboración de nuestro material, sin anquilosarnos en
121 lo impuesto). Mi tarea docente ha tenido que
122 amoldarse a los alumnos que tenía frente a mí, no
123 sólo en cuanto a las necesidades individuales que los
124 niños pudiesen tener, sino a su etapa evolutiva en
125 general, a su forma de trabajar, etc.
126 Es decir, el curso no sólo nos ayuda en lo
127 académico, sino que nos ha dotado de unas habilidades
128 o de una mentalidad que nos ayudarán en los cambios
129 que tengamos que sufrir de ahora en adelante.
++ Text units 145-152:
145 El curso ha sido fundamental para comentar y
146 analizar estas cuestiones que a la mayoría de
147 nosotros nos preocupaban. De la puesta en común han
148 salido , en muchas ocasiones, posibles soluciones y
149 recursos de los que todos nos hemos beneficiado. En

150 concreto, en las sesiones de área se nos han dado
151 materiales y propuestas con las que poder atender a
152 nuestros alumnos y a sus diferencias.

++ Text units 154-156:

154 El primer año de disciplina, el segundo básicamente
155 de atención a la diversidad. En este último aspecto
156 el curso fue de utilidad puntualmente.

++ Text units 230-232:

230 En general, el curso a respondido a todas mis
231 expectativas y no he tenido ninguna queja, tanto por
232 inclusión como por omisión.

++ Text units 266-279:

266 Por esto, los aprendizajes concretos creo que ya se
267 expusieron el año pasado, y han sido reforzados en
268 éste, aunque las técnicas tutoriales que nos trajo
269 Ángel Sáez me han parecido muy útiles y prácticas,
270 dos características que siempre pedimos en las
271 actividades que se nos proponen.
272 He aprendido a "perder el respeto" que tenemos al
273 llamado libro de texto de nuestros alumnos y a
274 decidir en qué grado resulta satisfactorio para
275 atender a las necesidades de los alumnos. He conocido
276 otras alternativas posibles y he puesto en práctica
277 actividades que me han ayudado a motivar a alumnos
278 que , desde un modelo de enseñanza más "tradicional",
279 se habrían "descolgado" del resto de la clase.

312 * Las tareas realizadas por los/las asistentes.

++ Text units 322-327:

322 La valoración en los distintos aspectos enunciados
323 es positiva. Todo ello ha aportado un bagaje y unos
324 conocimientos útiles para mejorar mi práctica
325 docente. A partir de este momento he de profundizar
326 en algunas propuestas e ir acomodando ciertas
327 estrategias a mis condiciones personales.

++ Text units 341-348:

341 * La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio
de la docencia.

342 En general muy satisfactoria. He podido poner en
343 práctica la mayoría de las técnicas, materiales y
344 ejercicios.

345 * El nivel de aprendizaje adquirido

346 He aprendido mucho tanto cuantitativa como
347 cualitativamente hablando, sobre todo de esta última
348 manera.

++ Text units 488-501:

488 * La utilidad y relevancia práctica para el ejercicio de la docencia.

489 Como he comentado anteriormente, la utilidad de estas
490 sesiones una vez en la práctica es bastante relativa,
491 ya que los objetivos que perseguíamos con las mismas
492 son difícilmente enseñables y creo que sólo se
493 adquieren con la experiencia. No obstante, siempre se
494 aprende algo aunque no sea en el nivel que los
495 ponentes desearían.

496 * El nivel de aprendizaje adquirido.

497 En las sesiones generales el nivel de aprendizaje
498 adquirido se podría considerar como mucho menor que
499 en las sesiones de área. De nuevo, hay que resaltar
500 que los objetivos de aquellas son demasiado
501 ambiciosos.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 100, = 9.0%

++ Text units 27-30:

27 pero que el curso, al menos, me ha abierto nuevas
28 formas de enfocar la enseñanza de las matemáticas. En

29 general, los aprendizajes concretos que esperaba de
30 este curso hubiesen requerido más tiempo.

++ Text units 53-56:
53 El nivel de aprendizaje adquirido: medio - alto
54 Las tareas realizadas por los/las asistentes: aunque,
55 a veces, un poco después de los plazos marcadas, las
56 tareas se han realizado.

++ Text units 80-80:
80 El nivel de aprendizaje adquirido: medio.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 28 units out of 381, = 7.3%

++ Text units 34-36:
34 Después de haber podido conocer la cantidad de
35 recursos existentes, la mayoría de los cuales apenas
36 domino, para la enseñanza de matemáticas, me gustaría

++ Text units 67-72:
67 Gracias a este curso he ido conociendo técnicas que a
68 otros profesores, más experimentados y documentados,
69 les han sido útiles a la hora de resolver este tipo
70 de problemas, y poco a poco, y en la medida que he
71 ido poniéndolas en práctica mis problemas se han ido
72 atenuando. También agradezco muchísimo el apoyo que

++ Text units 185-191:
185 proyectos de trabajo, que sin quedar totalmente clara
186 a la hora de llevar a la práctica por lo novedoso del
187 tema, sí que ha aportado suficiente información
188 escrita y ejemplificada; de todas formas este es un
189 claro ejemplo de aprendizaje que acabamos de iniciar
190 y que requiere dedicación continua a lo largo de los
191 cursos.

++ Text units 220-224:
220 práctica. Pero con esto no quiero decir que considero
221 que conozco lo suficiente, me encantaría seguir al
222 pie del cañón y no desengancharme para no quedarme
223 estancada.

224 El nivel de aprendizaje adquirido: Alto.

++ Text units 233-235:
233 del curso de recursos. Falta que asimilemos toda la
234 información y llevemos al aula mucho de lo que hemos
235 aprendido.

++ Text units 248-249:
248 curso.

249 El nivel de aprendizaje adquirido: medio-alto

++ Text units 277-277:
277 El nivel de aprendizaje adquirido: Bueno.

++ Text units 303-303:
303 El nivel de aprendizaje adquirido: medio-alto.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 78 units out of 725, = 11%

++ Text units 20-28:
20 yo en general, a mí me está sirviendo, aprovecho el
21 tiempo yendo, que es lo importante. Y sobre todo me
22 sirve porque, como están en la misma situación que yo
23 y charlamos allí un poco y nos enteramos de cómo van
24 los demás y tal, pues te orienta, te ubica, a mí me
25 ubica, o será que yo no he trabajado nunca, que
26 también hay muchos que han sido interinos, yo no he
27 trabajado nunca, entonces estoy más perdida que el
28 resto a lo mejor.

++ Text units 45-49:
45 Pero sí, me sirve para ubicarme un poco, además
46 conocer lo que ellos hacen, a mí Charo, nos vamos
47 juntas en el coche y siempre me cuenta ¡lo que me han
48 hecho hoy! y siempre te pones en situación y dices

49 bueno aquí que hago, a mí me gusta.
++ Text units 60-66:
60 Sí, para mí se están cumpliendo, a mí, un poquito más
61 de reflexión a veces, por ejemplo, en el tema de la
62 diversidad que yo creo que tú lo traías como que
63 teníamos allí mucho que hablar, a mí me hubiese
64 gustado hablar más y profundizar un poco más en el
65 tema, a veces me quedo corta, pero me sirve mucho, al
66 menos hablo aquí con mis compañeros.
++ Text units 238-239:
238 Que estoy más relajada, eso sí, en cuanto a la
239 disciplina que no me asusta tanto, yo temía a veces,
++ Text units 267-275:
267 Sí, pero es que los demás me contaban cosas muy
268 alarmados, como también las cuento yo a veces, pero
269 claro yo lo veía desde fuera y decía pero sino es
270 tan raro, pero tampoco es tan raro, eso lo hacía yo,
271 yo eso también lo hacía de alumna, no es tan grave,
272 no nos tenemos que alarmar tanto y eso sí ver
273 experiencias que les ha pasado a los demás, me ha
274 servido para relativizar más lo que a mí me pasa, en
275 ese sentido sí.
++ Text units 444-455:
444 Esto me parece útil, por lo pronto, porque nada más
445 que tenerte a ti, porque nada más que vayas a mi
446 clase y me digas, pues esto funciona, esto no
447 funciona, a mí estupendo. Y las sesiones generales me
448 gustan y las de didáctica, o sea, las que tenemos
449 contigo también, a veces nos perdemos un poco, yo me
450 pierdo un poco pero si que me gusta porque es más
451 cercana también, porque me siento además un poco, a
452 mí también me pasa, pero eso como que yo cuando ya
453 hablo, ya ella va a salir por donde sale siempre, a
454 veces me canso de escuchar cosas, me asusto pero en
455 general muy bien. ¿Qué mas?
++ Text units 459-464:
459 Lo más inútil. Yo nunca me he ido con la sensación de
460 no haber hecho nada ¿verdad?, lo más inútil a veces
461 cuando entramos en conversaciones vacías que no
462 tienen ya sentido, pero bueno pues yo estoy también
463 en ellas, o sea que, pero bueno que yo no veo nada
464 inútil.
++ Text units 489-514:
489 enseñaron un examen, ¡no me ha hecho nadie una
490 pregunta! y digo, ¡dios mío es que yo veo el examen y
491 me asusto! yo que sé, me hubiese gustado hablar con
492 ella y decirle, pues yo creo que... es que a un
493 chiquillo o... no le puedes poner esto, o sea que yo,
494 a mí me encantaría enseñar mis exámenes, enseñar lo
495 que hago de verdad, yo no tengo cada tema que doy o
496 cada unidad que doy, no la tengo por escrito y no lo
497 tengo estructurado y no soy capaz de dárselo a nadie.
498 Pero sí que le puedo decir, yo he hecho esto, este
499 ejercicio, esto me funciona, mira mi examen y lo que
500 me ha contestado el niño, mira mis notas, o sea, que
501 tendemos poco a enseñar lo que hacemos, y a mí me
502 hacía falta, yo estaba deseando eso en el curso y no
503 me lo encontraba. O el diario, que hemos dicho, vamos
504 a hacer un diario, y yo pensé que íbamos a ponerle un
505 poco, y yo veo a la gente como.... que no le gusta, o
506 por ejemplo, que tú vengas a verme a clase, a mí
507 también me ha dado un poco de corte, yo que sé, verás
508 tú los niños, verás Emilio, se va a asustar cuando
509 vea a estos chiquillos chillando. Pero, vencer ese
510 corte, a mí me encantaría irme a clase de otra
511 gente. Aquí hay una profesora que me encanta, porque
512 además los niños la tienen, y yo digo, tiene que
513 tener esta mujer que en clase como los trata que la

514 respetan mucho, la quieren mucho, la tienen muy bien.
 ++ Text units 542-543:
 542 Sí, se lo he contado a Paco, yo creo que se lo he
 543 contado a todo el mundo.
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 32 units out of 851, = 3.8%
 ++ Text units 58-71:
 58 perdida, porque por ejemplo, la forma de tratar la
 59 diversidad con las actividades graduadas, a mí no se
 60 me hubiese ocurrido por mí misma, si no me dan la
 61 idea de decir mira empieza por las actividades
 62 fáciles que todo el mundo sepa hacer y luego ve
 63 complicándolo y así tienes a todo el mundo
 64 entretenido. Pues yo estaría todavía, diciendo, hay
 65 que ver que tengo media clase parada, que la otra
 66 media me está pidiendo más cosas y no sabría que
 67 hacer, supongo que intentaría pedir consejo, pero no
 68 es lo mismo eso que ir expresamente a que te cuenten
 69 profesionales y expertos, decir, mira, esto lo han
 70 hecho tantas personas y ha salido bien, han
 71 fracasado. O sea que la verdad, estoy contentísima

++ Text units 546-563:
 546 Hombre me ha servido, todas las actividades que yo he
 547 seleccionado, para llevar a cabo la unidad didáctica,
 548 las he empleado realmente, o sea que ya la búsqueda
 549 de actividades es un trabajo que he aprovechado y no
 550 solo la búsqueda sino la secuenciación, sabes, en qué
 551 momento cada una, está primero motivada y luego ya
 552 resolver las dudas. Y claro, lo bueno es que como no
 553 es solo tu trabajo, sino que vas a tener ocho rincón
 554 del tópico y son los temas que siempre se van a dar,
 555 pues a mí eso me parece un ahorro de trabajo. Y
 556 buscar, el partir, poder leer cuales son las ideas
 557 previas de cada tema, pues eso también te ahorra
 558 trabajo, incluso ya puedes saltarte de hacer el
 559 cuestionario de ideas previas, vamos que realmente
 560 eso es una síntesis, ¿no?, las ideas previas que se
 561 cuentan en el rincón del tópico, resultan de haber
 562 hecho muchas encuestas a otros grupos, que casi te
 563 puedes quitar el engorro de hacerlo. Yo el mío lo
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 494, = 1.8%
 ++ Text units 121-124:
 121 Yo, no he visto demasiado cambio, cambio en cuanto yo
 122 los he conocido a ellos yo ya he sabido más o menos
 123 de qué forma actuar con unos grupos y con otros, pero
 124 la verdad es que no ha habido demasiados cambios. Es

++ Text units 154-158:
 154 la hicieron a nosotros y a lo mejor ahora hay otros
 155 modelos distintos que puedes cogerlos y además yo
 156 creo que son muy útiles y mejores, entonces nos
 157 tenemos que adaptar a eso, yo creo que eso no se
 158 aprende en un año, ni se hace en un año...

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 689
 +++ Retrievals in 14 out of 22 documents, = 64%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 7042 text units,
 so text units retrieved in these documents = 9.8%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 6.2%.
 ++++++

PROBLEMA 2-B (Incluir definición del problema)

CATEGORÍA: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA 1. Concepciones sobre las finalidades educativas

ENSEÑANZA/Finalidades

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 430, = 3.5%

++ Text units 68-82:

68 En líneas generales, que sean responsables en el
69 trabajo, que intenten descubrir que en el estudio hay
70 algo bonito, que hay muchas más cosas de las que
71 ellos ya conocen, yo en ese aspecto, a veces les digo
72 que soy un ignorante, porque ahora mismo sé lo
73 muchísimo que no sé, con la idea de que ellos también
74 les pique un poco el gusanillo y quieran conocer algo
75 más, a muchos chavales les preguntas y te dicen, yo
76 para qué quiero esto, si yo, me voy a trabajar cuando
77 termine, pues que sepan que hay algo más. Me gustaría
78 que ellos consiguiesen las cosas necesarias para
79 conocer otras actividades, otro tipo de enseñanza y
80 que abriesen el abanico de posibilidades del mercado
81 laboral, que lo tienen bastante concreto, supongo que
82 estarán muy influidos por el pueblo.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 26 units out of 1095, = 2.4%

++ Text units 72-77:

72 que pensar, bueno que sino saben resolver una
73 ecuación en este caso, pues no la saben resolver y no
74 pasa nada pero sí tienen que saber comportarse, no
75 solo ahí sino fuera de ahí y no solo con el profesor,
76 sino con todos los demás alumnos, con todas las demás
77 gente que está cerca.

++ Text units 89-93:

89 reformas, los primeros cursos de E.S.O., allí era
90 imposible hacer nada, te tenías que olvidar de que...
91 o sea te olvidabas no, sino que dabas prioridad a que
92 el niño se comportara en clase, a que el niño
93 aprendiera algo, porque había cada barbaridad que...

++ Text units 111-115:

111 que no han querido hacer absolutamente nada y les he
112 dicho, mira por lo menos compórtate y aprende a estar
113 aquí con educación, eso es mínimo, si el niño no
114 quiere estudiar, ese problema no lo puedo resolver,
115 pero lo otro no lo abandono.

++ Text units 151-160:

151 Darles una educación, darles algo que realmente les
152 sirviera el día de mañana, básicamente, que algún día
153 digan, bueno pues eso que hicimos aquel día me ha
154 servido de algo, pero si esa parte de la educación,
155 de la que hablamos antes, de decir, pues mira aquel
156 día pasó esto el profesor dijo tal y es verdad, las
157 cosas funcionan así, evidentemente me equivocaré más
158 de una vez obviamente, pero realmente lo que se haga
159 en clase, les sirva para defenderse de las
160 situaciones nuevas, eso sería un poco lo ideal.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 725, = 1.1%

++ Text units 131-136:

131 Yo lo que me gustaría, "por lo que yo ahora lucho" es
132 porque, primero que les guste la ciencia y que labrar
133 una actividad humana, de verdad sé que es muy típico

134 decirlo que ahora se lleva mucho, pero para mí es
135 importante, la concepción que ellos tienen de la
136 ciencia, cambiar la idea que hay de ciencia ahora
++ Text units 188-189:
188 les puede interesar la ciencia porque la vean en
189 relación con lo que ellos hacen todos los días, y eso
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA
+++ Retrieval for this document: 12 units out of 559, = 2.1%
++ Text units 110-121:
110 Pues, que hubieran aprendido por lo menos a nivel
111 general de la materia algunas cosas, que son creo
112 útiles, que es cultura para todos, aunque se dediquen
113 a una cosa u a otra, pero de aptitudes y de todo,
114 ¿no?, o no sé, que digan pues a mí la biología me
115 gustó, porque eso marca mucho, "la profesora que
116 tuve, a mí me enseñó", y que enseñarles también más
117 cosas que no son de la materia, de comportamiento y
118 de todo, de educación, de justicia y de todo vamos,
119 entre ellos también, eso lo veo yo importante. Que te
120 recuerden como persona, con cosas buenas como
121 persona, y aparte que algo han aprendido.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 851, = 0.94%
++ Text units 197-199:
197 Pues, hombre me gustaría que se quedaran con algunas
198 ideas básicas de los temas que nos ha dado tiempo
199 dar, pero no sé si lo voy a conseguir. Bueno, ahora
++ Text units 216-218:
216 y me gustaría que al final, pues supieran integrar
217 los cuatro aparatos que participan, aunque sea lo
218 único que aprendan en tercero, pero que aprendan eso.
++ Text units 226-227:
226 Sí, sí (que tuvieran un conocimiento general de la
227 materia)
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL 1
+++ Retrieval for this document: 16 units out of 770, = 2.1%
++ Text units 78-93:
78 MANUEL Yo pretendo sobre todo dos cosas, primero, que
79 sean personas y segundo, enseñarles lengua para que
80 sean personas. Enseñarles a comunicarse, sobre todo a
81 hablar y escribir, más que enseñarles grandes
82 teorías, no sé, grandes periodos de la literatura,
83 que sean personas a través de la comunicación, que
84 sepan hablar y escribir, ahora mismo, en
85 Bachillerato, tengo la suerte de dar Bachillerato y
86 quizás pruebe ya un poquito más allá, porque debo
87 prepararlos para Selectividad y claro, pretendo sobre
88 todo también que vayan bien preparados para la
89 selectividad, que el ejercicio lo hagan bien, que
90 sepan comentar textos, que sepan tener un vocabulario
91 básico, que los ayude a superar muy bien esa prueba,
92 porque tengo también esa gran suerte de que la
93 mayoría de mis alumnos quieren ser universitarios.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 242, = 1.2%
++ Text units 181-183:
181 no puede. Otro indica que: ¿cómo van a ser cuando
182 tengan 25-30 años?, ¿qué tipo de personas estamos
183 formando? Otra intervención se refiere a que los
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA
+++ Retrieval for this document: 31 units out of 399, = 7.8%
++ Text units 29-33:
29 casi la asignatura que tengo que enseñar me parece

30 algo secundario, por suerte la lengua y literatura me
31 parece una asignatura de un valor formativo
32 extraordinario, pero a mi lo que mas me apasiona es
33 la labor de educar a gente, de ser consciente de que
++ Text units 35-38:
35 como personas, me parece que la asistencia a un
36 centro de enseñanza secundaria pues sirve básicamente
37 para crecer como persona en todos los ámbitos
38 posibles, y me gustaría poder recibir una formación
++ Text units 104-118:
104 Una frase que se dice, la escuela cambia la sociedad
105 pero no la sociedad cambia a la escuela, porque si
106 estamos creando ciudadanos vagos, porque incluso yo
107 he tenido alumnos que no han sabido sumar, y he
108 dicho, yo como le voy a aprobar el examen si no sabe
109 sumar, luego llega al curso superior y lo vuelve a
110 necesitar y ya no hay remedio, ya si que e hace vago.
111 Yo soy partidaria de pensar que la sociedad cambia
112 por la escuela, según como tú eduques a los
113 ciudadanos, seguramente serán futuros abogados,
114 médicos, y por qué era tan malo el aprender teoremas
115 complicados, cuando eso lo que hace es activarte la
116 mente, hay que aprender desde pequeño que hay que
117 forzarse y si tú tienes que aprender esto aunque no
118 te guste, ya le sacarás el fruto más adelante.
++ Text units 226-232:
226 sea, de verdad yo no veo la ESO tan catastrófica a lo
227 mejor es que tengo suerte de que mis niños no son tan
228 malos, pero que nos aferramos al Bachillerato como si
229 fuese... como el tipo de enseñanza que hemos vivido,
230 la que conocemos y la reproducimos, yo la sigo viendo
231 igual prácticamente, para poder evaluar la L.O.G.S.E,
232 me gustaría verla, está el desconocimiento y la
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 494, = 2.0%
++ Text units 66-71:
66 PILAR
67 Conseguir que aprendan, a parte de que aprendan
68 conceptos, que aprendan a aprender, darles yo que sé
69 orientaciones de cómo aprender y que aprendan también
70 a relacionarse con los demás, porque están en un
71 grupo y eso es importante.
++ Text units 88-91:
88 ¿Pero eso no es muy racional?
89 PILAR
90 No sé hasta qué punto, la verdad es que no lo sé, es
91 complicado.
++++
+++ Total number of text units retrieved = 129
+++ Retrievals in 9 out of 22 documents, = 41%.
+++ The documents with retrievals have a total of 5565 text units,
so text units retrieved in these documents = 2.3%.
+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 1.2%.
++++

SUBCATEGORÍA 2 Concepciones sobre los contenidos.

ENSEÑANZA/Contenidos

++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN
+++ Retrieval for this document: 13 units out of 430, = 3.0%
++ Text units 107-112:
107 Pues en primer lugar eliminar la hartura que traemos
108 de la Licenciatura, soy profesor, tengo un temario y

109 quiero darlo, y me agobio porque pasa el tiempo y no
110 llevo a cubrir estos temas que quería dar, creo que
111 deberíamos de tener más capacidad, para extraer lo
112 más importante, conseguir presentarlo de forma mucho
++ Text units 114-120:
114 clases, y que esas poquitas cosas las conozcan muy
115 bien. Yo pienso que hay cosas que se pueden eliminar
116 sin ningún problema, el problema mío es que no sé
117 cuáles son esas cosas, que los chavales sin
118 conocerlas, pueden sacar como mejor, como decirte,
119 una mejor idea, una idea global de lo que es una
120 asignatura, más práctico.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS
+++ Retrieval for this document: 29 units out of 1095, = 2.6%
++ Text units 120-134:
120 Es algo que, no sé como decirlo, todos los días estás
121 trabajando eso, o sea si tú tienes un comportamiento
122 en clase y quieres que los niños tengan un
123 comportamiento "tal", el que sea, evidentemente lo
124 tienes que trabajar todos los días, pero no en un
125 ejercicio especial, sino que todos los días lo estás
126 haciendo, si algún día surge algo que no funciona,
127 que dices, eso no es así, pues ese día haces más
128 hincapié en eso, pero porque ha surgido,
129 evidentemente si no hay ningún contratiempo pues
130 tampoco hay que insistir, si hay unas normas más o
131 menos asentadas y hay unas normas que todo el mundo
132 acepta y se respetan, pues tampoco tienes que incidir
133 mucho más en ello, depende un poco de lo que te
134 encuentras.
++ Text units 139-146:
139 podías entrar en más valores, porque a veces también
140 se puede trabajar pues, en la solidaridad o en
141 trabajos colaborativos o el hecho de trabajar en
142 pequeños grupos, o el hecho de echarle una mano al
143 compañero que está al lado, o muchas otras cosas. Si
144 tienes esa idea de...
145 CARLOS
146 Si, si tengo esa idea.
++ Text units 991-996:
991 programación cuando la llevas a una aula a tercero de
992 E.S.O. pues se estrella totalmente, la que hicimos, o
993 sea hay un grupo que va muy bien, pero porque es
994 genial, un grupo como muy pocos me encontraré yo,
995 ¿no?. Pero luego el resto de los grupos ... ni
996 tiempo, los contenidos se te van de las manos...
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA
+++ Retrieval for this document: 22 units out of 725, = 3.0%
++ Text units 190-195:
190 a mí hay veces que me cuesta, porque lo que a mí me
191 han enseñando por ejemplo disoluciones, agua con
192 azúcar, pues disoluciones yo les he enseñado y les
193 hago veinte mil problemas y se los explico, pero que
194 ellos lo vean como algo real, algo más cotidiano, ya
195 eso me cuesta más trabajo y el método de la ciencia,
++ Text units 360-369:
360 empecé el curso diciendo Clara, tú sin muchas
361 pretensiones aprende, estás este año, ves como
362 reaccionan los niños y ya luego vas haciendo más lo
363 que te gusta, pero me lo tomo con tranquilidad. Este
364 año estoy tranquilita. El método sin embargo es
365 distinto en la estatura llevan un ritmo totalmente
366 distinto, no sé. ¿Por qué?, primero porque no tengo
367 temario, estoy bastante libre y como siempre hacemos
368 experiencias en clase, a veces les pongo algo de
369 investigación así....

++ Text units 374-379:
374 Sí, si estamos haciendo jabón, porque les comenté que
375 íbamos a hacer jabón y dicen, porque hay muchos
376 repetidores, que el año pasado hicieron jabón pero
377 que lo hizo un grupo de la clase y los demás miraban,
378 entonces ellos quieren tener su jabón, nos lo hemos
379 pasado muy bien.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 559, = 0.36%
++ Text units 215-216:
215 lo utilizo, pero les doy bastante más materia que en
216 tercero.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA
+++ Retrieval for this document: 13 units out of 851, = 1.5%
++ Text units 199-211:
199 dar, pero no sé si lo voy a conseguir. Bueno, ahora
200 me voy dando cuenta de que los temas primeros los he
201 dado fatal, que ahora los voy dando mejor, o sea, yo
202 sé que de las células no se van a acordar de nada,
203 porque no..., yo he dado mucha importancia que
204 aprendieran la diferencia entre célula procariota y
205 eucariota y luego me he dado cuenta de que eso
206 realmente no lo sabe ni dios. Yo en la sala de
207 profesores saqué una lámina y todo el mundo
208 alucinando y mirando eso qué es, profesores de otras
209 materias. Y yo, vamos, me parecía una aberración que
210 ellos no supieran la diferencia entre una y otra y ya
211 te das cuenta de la poca importancia que tiene eso.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL
+++ Retrieval for this document: 27 units out of 770, = 3.5%
++ Text units 183-185:
183 profesor novel, ahora mismo, que yo pensaba que iba a
184 entrar en clase e iba a enseñar sujeto y predicado y
185 veo que no es posible, tengo que hacer otras cosas.
++ Text units 208-211:
208 MANUEL Pues quizás, porque la asignatura obligatoria
209 está más delimitada, ya tiene una tradición y las
210 editoriales se encargan de... me imagino yo, pues de
211 crear un temario. Yo también lo utilizo porque en el
++ Text units 237-240:
237 saco todos de ahí, las explicaciones, pues algunas a
238 mí me parece que están un poquito enrevesadas para
239 los niños de segundo o primero de E.S.O y procuro
240 hacerlos yo, por mí mismo, otras que veo que cuando
++ Text units 244-249:
244 principio de curso, porque veía que prepararse la
245 selectividad con un libro de Santillana, que ya
246 estaba puesto en el centro de hacía dos años y que yo
247 no iba a avanzar ni los alumnos tampoco, pues desde
248 vamos, desde el primer día de clase, nos fuimos todos
249 a la librería a devolverlos, desde el primer día de
++ Text units 343-352:
343 cinco por trimestres, no se hace muy pesado. Los
344 procedimientos yo creo que hay que trabajarlos mucho
345 ahora mismo en Secundaria, en Bachillerato no sé si
346 conviene hablar pero... porque yo creo que se lo
347 están jugando bastante por lo de la selectividad. Yo
348 cuando conocía el C.O.U. sí que tenía temor y al
349 menos procuro quitárselo sobre todo con conceptos,
350 hacemos ejercicios pero como el tiempo es limitado,
351 tenemos tres horas a la semana, allí me responden
352 muchísimo.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 399, = 1.3%

```

++ Text units 11-15:
11   yo soy de lengua, tengo que avisar, entonces claro la
12   cuestión de tacos, esas cuestiones les interesa mucho
13   a ellos, y siempre les dejo utilizar el registro
14   lingüístico que ellos usan en su vida normal, no les
15   obligo a utilizar otro, les encanta el asunto de
+++++
+++ Total number of text units retrieved = 111
+++ Retrievals in 7 out of 22 documents, = 32%.
+++ The documents with retrievals have a total of 4829 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.3%.
+++ All documents have a total of 11095 text units,
    so text units found in these documents = 1.0%.
+++++

```

SUBCATEGORÍA 3 Concepciones sobre la metodología.

ENSEÑANZA/Metodologia

```

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN
+++ Retrieval for this document: 27 units out of 430, = 6.3%
++ Text units 112-114:
112  más importante, conseguir presentarlo de forma mucho
113  más atractiva, que no es ponerte hablar en las
114  clases, y que esas poquitas cosas las conozcan muy
++ Text units 189-195:
189  Estoy totalmente de acuerdo, si, además ese creo que
190  es uno de mis fallos, el sincronizarme en el libro, y
191  además teniendo asignaturas optativas que es la de
192  refuerzo de matemáticas, me pasa totalmente eso, no
193  utilizo libro, porque básicamente lo que hago es las
194  matemáticas que se está haciendo y ayudarlos a
195  luchar, pero no es cierto, vamos.
++ Text units 208-216:
208  Eso, parece que es lo más clásico, estoy de acuerdo
209  en el sentido de que yo también sigo ese método, pero
210  quizás como todos los métodos no necesita pérdida, ya
211  hablo por hablar, a lo mejor alguien tiene el primer
212  punto es explicar, sino al lo mejor presentarlo de
213  otra forma, para que ellos descubran, pero eso es lo
214  que... intuyo que es muy difícil, pero yo creo que no
215  tiene que ser ese método el que se utilice, yo lo
216  utilizo, pero creo que debe haber otros mejores.
++ Text units 226-229:
226  etc, pero también y como comenté varias veces en el
227  curso, yo ya he cambiado varias veces de formas de
228  trabajo, porque yo veo que a lo mejor no consigo lo
229  que quiero conseguir, y a lo mejor la forma como la
++ Text units 232-235:
232  no es la correcta, entonces, en lugar de pedir los
233  trabajos, o las actividades que me las traigan en
234  folios aparte y me las llevo, pues las corrijo en
235  clase, por ejemplo lo que estoy haciendo ahora,
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS
+++ Retrieval for this document: 31 units out of 1095, = 2.8%
++ Text units 421-434:
421  En cuanto a material y eso, pues yo el libro de
422  textos lo utilizo muy poco, no sé si es porque el
423  libro... en general, las veces que he dado clase he
424  utilizado poco el libro de textos, o sea, lo utilizo
425  más que nada como apoyo para sacar ejercicios y eso.

```

426 Pero, no, por costumbre no estoy acostumbrado a
427 utilizarlo, este año porque el libro de textos que
428 tenemos es para mi gusto bastante..., no me gusta el
429 libro, primero si no sé de cual nivel de los alumnos
430 es la mayoría de los casos, si algún grupo que tengo
431 si lo utilizo, pero lo utilizo solo para poner
432 tareas, no lo utilizo como apoyo de textos, prefiero
433 explicar en la pizarra o que trabajen ellos algo y
434 luego poner en común o ir haciendo preguntas mientras

++ Text units 444-447:
444 Si, o sea, si es que a mí me parece una aberración
445 gastarte cuatro mil pesetas en un libro, para tenerlo
446 hay guardado, y en otro y en otro, me parece tirar el
447 dinero.

++ Text units 455-456:
455 No, sí, lo que pasa es que con el libro este por
456 mucho que lo intentes...

++ Text units 462-464:
462 Si ellos lo saben, ellos mismos me lo han dicho a mí,
463 pero claro por ley hay que tenerlo cuatro años,
464 entonces claro, la lección del libro pues no.

++ Text units 473-474:
473 En un curso lo he visto, en cuarto de E.S.O, esta
474 gente tienen fotocopia.

++ Text units 502-507:
502 año, empecé con un cuarto de E.S.O., empecé a hacerlo
503 todo con problemas y tal y se perdían, o sea te
504 hacían el problema, trabajaban entre ellos, la clase
505 era muy participativa, pero luego siempre salían con
506 la sensación de que qué estaban aprendiendo, me
507 decían bueno y qué estamos aprendiendo en el examen
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA
+++ Retrieval for this document: 36 units out of 725, = 5.0%

++ Text units 184-187:
184 Primero, yo lo que me encuentro a veces más difícil,
185 lo que más me cuesta, es saber aplicarle a los
186 niños, desde su conocimiento, no ya de las ideas
187 previas, sino desde su vida cotidiana, enseñarles que

++ Text units 195-198:
195 eso me cuesta más trabajo y el método de la ciencia,
196 me cuesta, porque yo tiendo a reproducir lo que... la
197 tarea del profesor por la que yo siempre he conocido
198 y no lo sé dar de otra manera distinta. Yo, podría

++ Text units 298-309:
298 Yo en las obligatorias cada vez uso menos el libro de
299 textos, empecé más o menos guiándome cada vez menos,
300 sobre todo en segundo de E.S.O. que prácticamente lo
301 tengo abandonado, en tercero lo sigo pero sólo una
302 cosita, ya ni prácticamente para los ejercicios, pero
303 por ejemplo, para justificar el libro de alguna
304 manera, porque lo tienen comprado, por ejemplo para
305 las soluciones, les digo que se vayan a la tabla de
306 soluciones del libro y no lo tienen que copiar, pero
307 lo uso menos que a principio del curso, cada vez
308 menos y en las optativas no tengo libro, o sea, que
309 yo no...

++ Text units 316-320:
316 Yo creo que soy capaz de montar los ejercicios,
317 también tengo más material para buscar ejercicios por
318 ahí, distintos. Ya tengo yo un toque más personal
319 mío, antes pues no estaba tan definida y necesitaba
320 más el libro a lo mejor.

++ Text units 349-359:
349 y si hay algún tipo de explicación, pues yo si les
350 doy una explicación, hacemos ejercicios, pero yo
351 intento siempre que haya diálogo entre lo que... si
352 hay ejercicios en los que están trabajando ellos o

353 estemos trabajando todos juntos en clase estamos
354 resolviendo un ejercicio en la pizarra, que también
355 lo hago a veces, que haya diálogo, siempre intento no
356 soltarles yo un gran rollo porque es que no me sirve
357 de nada, verás que a veces me ha salido soltarles un
358 gran rollo, pero que yo veo que están todos mirándome
359 así, que no me sirve de mucho, mi ritmo es ese. Yo

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 38 units out of 559, = 6.8%

++ Text units 89-95:

89 hasta ahora he cogido la unidad y he empezado,
90 testonica de plata, definición, o vamos a ver... pero
91 no le he dedicado mucho tiempo a justificarlo. El
92 otro día les pasé el cuestionario que hicimos del
93 tipo de trabajo de la evolución y bueno, de evolución
94 lo hemos visto ya, pero, ui que interesante, digo
95 pues eso es una forma de engancharlos, entonces veo

++ Text units 97-103:

97 como motivarles, por ejemplo, si yo les paso un
98 cuestionario con preguntas interesantes sobre la
99 testonica de plata pues cuando yo empiece el tema,
100 van a tener ganas de que les conteste a esas
101 preguntas, porque con este de evolución se han
102 quedado con las ganas de que les contestara esas
103 cosas.

++ Text units 210-215:

210 Yo por ejemplo, mi asignatura es optativa y yo si
211 utilizo el libro de texto. En tercero es obligatorio
212 y utilizo el libro de textos y lo acompaño de
213 material complementario, o sea que lo que no hago yo
214 es que en las optativas muy pocos lo utilizan, yo sí
215 lo utilizo, pero les doy bastante más materia que en

++ Text units 225-237:

225 A ver, cuando la secuencia yo explico, pregunto
226 dudas, pongo actividades, corrijo actividades, y
227 corrijo dudas. Y luego la secuencia de trabajo-tarea
228 que considero más adecuada es, escuchar y realizar
229 ejercicios, eso es lo básico, pero puede aprender de
230 muchas formas también, aprender por él mismo, es otra
231 forma, lo que pasa es que yo también lo aplico menos,
232 en dejarles a ellos que busquen, esto es lo más
233 clásico y la verdad es que es lo que más hago yo
234 también, explicar mis actividades y videos también
235 pongo bastantes, de esta parte de geología que hay
236 buenos, si que les pongo muchos vídeos y los
237 comentamos

++ Text units 240-244:

240 parece bien, ¿o tú has hecho algunos cambios?
241 LUISA
242 No normalmente hago eso, explicar y actividades, y
243 luego como de repaso de resumen, les pongo los
244 vídeos, una vez que ya lo he explicado.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 112 units out of 851, = 13%

++ Text units 156-164:

156 Claro, ya hay veces que dices, ya tengo que seguir
157 por este camino, porque es que entonces si no, ya han
158 empezado una hoja limpia y no pueden tolerar que tú
159 le digas tacharlo todo, borrar y cuenta nueva, eso
160 les descoloca mucho. Muchas veces digo, que hago, me
161 queda media hora de clase, les digo que lo borren
162 todo y que vamos a empezar o me van a linchar,
163 entonces ya sigues y tienes que aguantar a toda la
164 clase que te queda, pues eso, con el descontrol.

++ Text units 168-179:

168 Hombre descontrol, es, todo el mundo llamándome a la

169 vez y cada uno, todos necesitando, con el ansia de
170 acabar, o sea que quieren trabajar, no es que no me
171 sigan la corriente, encima de todo me están siguiendo
172 la corriente porque quieren trabajar, pero cada uno
173 tiene un problema en un punto y no puedo ayudarlos a
174 todos, porque tendría que explicarle lo mismo a
175 todos, y la opción de explicárselo a todos a la vez
176 no me vale. Entonces por ejemplo, hoy no me ha pasado
177 eso, porque tenían como apoyo el libro, entonces yo
178 decía, buscar en el libro que viene la chuleta y ha
179 sido perfecto.

++ Text units 185-187:

185 Exactamente, yo normalmente hago a lo mejor este
186 mismo ejercicio, pero todas las fuentes de
187 información soy yo, entonces claro.

++ Text units 212-215:

212 Me hubiese gustado hacer hincapié en otras cosas, en
213 las células, explicarlo con modelos, más que
214 simplemente descripción. Ahora, por ejemplo, el tema
215 de nutrición sí me gusta más como lo estoy enfocando

++ Text units 361-388:

361 Exactamente, yo en la optativa que doy que es
362 alternativa a religión, pues me voy buscando, no me
363 siento ligada al libro de textos ni a los contenidos,
364 doy, vamos, improviso, busco artículos de prensa,
365 películas. Y sin embargo, en biología, geología y
366 física y química desde el principio ya me sometí al
367 libro de textos, porque llega el primer día de clase
368 que no tienes ningún tipo de temario ni nada,
369 entonces es lo más inmediato, en la presentación del
370 curso, como te proponen un libro de textos, pues lo
371 ojeas de forma que no te das cuenta de lo malo que es
372 y lo propones, entonces claro ya una vez que lo has
373 propuesto y los alumnos lo han empezado a comprar, no
374 puedes dar marcha atrás. Entonces, yo creo que es por
375 comodidad, porque claro estás ahí con la tensión de
376 que cada clase es un mundo y si encima te tienes que
377 preparar cada día la clase, o sea redactarla,
378 escribirla, bien para dictárselas o para dársela por
379 fotocopias, pues ya es un trabajo añadido a lo que es
380 prepararse una clase aunque tengas de apoyo el libro
381 de textos. El año que viene me lo plantearé, porque
382 ya si puedo incluso prepararme unos apuntes
383 complementarios o de base, porque cuando das el
384 primer año de clase, no sabes el nivel de comprensión
385 que tienen ellos, entonces lees el libro de textos,
386 tú lo comprendes pero cuando ya te pones a hablar, te
387 das cuenta que eso suena a chinos para ellos. El año
388 que viene si me lo pensaré, es un trabajo mucho más...

++ Text units 394-400:

394 No atada no, no al revés me ayuda, porque no tienes
395 que dictarle ni escribir en la pizarra todos los
396 apuntes, sino simplemente yo hago un esquema y ese
397 esquema explica el texto que aparece en el libro,
398 entonces, es como un apoyo a los esquemas que yo les
399 pongo, lo que pasa es que me queda la duda si ellos
400 leyendo el libro lo entienden o no.

++ Text units 407-408:

407 Exactamente, si veo que es muy profundo digo, esa
408 página ni la miréis, me lo salto.

++ Text units 419-425:

419 Hombre, yo esta la verdad que es la que estoy
420 llevando a cabo ahora y me va bastante bien, porque
421 al principio comencé haciendo otra secuencia, que es
422 primero proponer las actividades, porque claro eso de
423 leer los artículos, no, que te proponen primero crear
424 conflicto y luego ya explicar y la verdad es que a
425 este tipo de alumno no les...

++ Text units 429-436:

429 Bueno, es que creo que abusé, abusé demasiado,
430 entonces, no, porque ya llegaron a un momento que me
431 dijo uno, ¿tú que pasa que no explicas o qué!, sabes,
432 me dijo, vamos, eso, que te das cuenta por los
433 comentarios que te hacen los alumnos, ¡vaya profesora
434 más rara que no explica!, o sea yo me planteaba ahí
435 un montón de cuestiones y al principio pues sí me las
436 hacían, pero luego como era continuamente...

++ Text units 442-442:

442 Después las explicaba (primero ponía actividades)

++ Text units 446-468:

446 No, decían, pero esto yo no lo entiendo, no sé
447 hacerlo, o sea que ni siquiera se paraban a leerlo,
448 ni a pensar, no les gustaba el pensar, vamos, fíjate
449 hoy que lo han hecho porque está la chuleta en el
450 libro. Entonces, creo que también está bien, pero sin
451 abusar, la otra secuencia. Si por ejemplo, les pongo
452 la silueta del aparato humano y venga, escribir el
453 recorrido que hace un trozo de pan, pues eso, son muy
454 exigentes porque no les gusta equivocarse, lo quieren
455 hacer bien desde el principio, a lo mejor hay otro
456 tipo de alumnos más arriesgados y lo hacen
457 directamente con lo que se les viene a la cabeza,
458 pero esta gente no, sabes, quieren hacerlo bien
459 porque sino ya tienen que coger el tipex, borrarlo...
460 Entonces pues muchas veces me lo entregaban en
461 blanco, te acuerdas, que me pasaban las siluetas y me
462 las entregaban en blanco, que hago, si ahora les
463 pongo yo el modelo en la pizarra y le paso la silueta
464 me lo hacen, o sea, que les gusta saber lo que están
465 haciendo, no abstraerse y pensar por donde iría el
466 trozo de pan, que a lo mejor hay otro tipo de alumnos
467 que sí. Entonces por eso a mí me convence más la de
468 explicar.

++ Text units 524-531:

524 Claro, intento hablar más lenta, usar palabras más
525 fáciles, lo que pasa es que al principio me parecía
526 como, decir cosa, la palabra cosa, cada dos por tres,
527 pensaba que era un error, o sea una falta de
528 vocabulario. Incluso pensaba que ellos me iban a
529 estar controlando o diciendo, pues esta no tiene
530 vocabulario, pero es todo lo contrario, ellos te
531 entienden así.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 47 units out of 770, = 6.1%

++ Text units 211-226:

211 crear un temario. Yo también lo utilizo porque en el
212 departamento nuestro jefe nos insistió bastante en
213 que por favor, lo utilizáramos, sobre todo por
214 cuestiones diría de los padres de los alumnos, que
215 compran los libros para utilizarlos, aunque yo
216 también, con la práctica docente también tengo que
217 confesar que lo he utilizado así así, ¿no?, a medias.
218 Los ejercicios que pueda ir viendo, las aplicaciones
219 que pueda ir viendo las utilizo pero otras, me
220 preparo yo mismo la clase y veo que me es más útil
221 ahora mismo. Nosotros estamos utilizando el libro de
222 Santillana para lengua, es un libro de término medio,
223 no es un best-seller ¿no? y tampoco es un libro que
224 no se pueda utilizar, es un libro de término medio.
225 Si lo utilizo es porque los de departamento, me lo
226 han recomendado.

++ Text units 233-237:

233 MANUEL Sí, desde luego, y más pensando en la familia
234 que sí desde luego hay que sacarle partido, yo creo
235 que sobre todo hay que sacarle partido en lo que es

236 cuestiones de ejercicios, eso sí, los ejercicios los
237 saco todos de ahí, las explicaciones, pues algunas a
++ Text units 242-244:
242 utilizo, para Bachillerato desde luego no utilizo el
243 libro, no, además que se los hice devolver al
244 principio de curso, porque veía que prepararse la
++ Text units 249-253:
249 a la librería a devolverlos, desde el primer día de
250 clase, y vamos a apuntes y ejercicios se los
251 fotocopio yo, se los propongo yo y a los chicos los
252 veo, bachillerato, pues más motivados, les gusta, no
253 tienen ningún problema.
++ Text units 266-275:
266 porque lo alumnos, al menos en mi caso, al principio,
267 les costaba escuchar, escuchar la explicación de
268 profesor, yo sé que mis alumnos cuando les propongo
269 un tipo de tarea, ellos automáticamente no me dejan
270 acabar que explique, enseguida me preguntan,
271 ¡profesor, profesor!, y lo veo ahora mismo difícil de
272 aplicación, eso sí cuando los alumnos ya han
273 escuchado y se han enterado bien, que esa es otra
274 cuestión, al menos los míos sí que se ponen a
275 trabajar.
++ Text units 279-286:
279 MANUEL No, no es que no funcione que los alumnos
280 escuchen la gran mayoría no, es decir, ellos te
281 preguntan antes de que tú acabes, tanto si les gusta
282 como si no les gusta la actividad, también veo que
283 hay actividades que le motivan y como les gusta
284 tanto, no se pueden aguantar y empiezan ahí a... y a
285 mí me parece difícil mantener un poquito el orden de
286 la secuencia de explicación.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 242, = 1.7%
++ Text units 178-181:
178 reproducir el modelo que hemos vivido. Un compañero
179 indica que sale frustrado porque a veces no sabe
180 explicar una cosa. intenta hablar con los alumnos y
181 no puede. Otro indica que: ¿cómo van a ser cuando
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA
+++ Retrieval for this document: 9 units out of 399, = 2.3%
++ Text units 4-10:
4 verdad es que nunca pasa, porque a mis alumnos
5 siempre contestan algo, aunque sea una burrada, lo
6 que no les gusta es que yo hable, entonces mis clases
7 son bastante participativas, suelen basarse en bueno,
8 a ver chicos, que opináis de esto, entonces todo el
9 mundo da su opinión, todo el mundo habla, aunque sea
10 un disparate, aunque digan el mayor taco del mundo,
++ Text units 16-17:
16 hablar y que bueno, pues son muy participativos y
17 nunca se niegan. Tengo que decir que de acuerdo con
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR
+++ Retrieval for this document: 16 units out of 494, = 3.2%
++ Text units 172-173:
172 Te digo lo que hago en mi caso concreto, yo voy
173 siguiendo el libro de textos, lo que pasa es que yo
++ Text units 176-181:
176 miro otros muchos libros de textos, de hecho no sólo
177 hacemos actividades de que aparecen en el libro,
178 porque me parece que tienen que utilizarlo después de
179 que lo han comprado, pero yo propongo muchas
180 actividades, les doy muchas hojas de problemas, que
181 he sacado de otro libro que me parece más interesante.
++ Text units 186-187:

186 estadística y estoy siguiendo el libro de textos que
 187 hay, y afines no doy ninguna.
 ++ Text units 202-207:
 202 Yo, lo hago así, pero estoy cada vez metiendo de vez
 203 en cuando, tipo de actividades y trabajos que no
 204 siguen el que el profesor explique y propone
 205 actividades, sino que ellos mismos empiecen a hacer
 206 actividades y luego sobre las actividades que hagan,
 207 saquen una serie de conclusiones que yo creo que eso
 ++++++
 +++ Total number of text units retrieved = 320
 +++ Retrievals in 9 out of 22 documents, = 41%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 5565 text units,
 so text units retrieved in these documents = 5.8%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 2.9%.
 ++++++

SUBCATEGORÍA 4 Concepciones sobre la evaluación.

ENSEÑANZA/Evaluacion

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN
 +++ Retrieval for this document: 27 units out of 430, = 6.3%
 ++ Text units 224-250:
 224 Pues en ese sentido, cierto es que evaluó los
 225 controles, las actividades de clase, los trabajos,
 226 etc, pero también y como comenté varias veces en el
 227 curso, yo ya he cambiado varias veces de formas de
 228 trabajo, porque yo veo que a lo mejor no consigo lo
 229 que quiero conseguir, y a lo mejor la forma como la
 230 estoy pidiendo es esa, esa forma de pedir los
 231 trabajos, esa forma de presentar los controles, pues
 232 no es la correcta, entonces, en lugar de pedir los
 233 trabajos, o las actividades que me las traigan en
 234 folios aparte y me las llevo, pues las corrijo en
 235 clase, por ejemplo lo que estoy haciendo ahora,
 236 cuando se evalúa, no solo se tiene que evaluar lo que
 237 está haciendo el alumno en clase, porque ciertamente
 238 me tengo que evaluar yo, yo creo que estoy haciendo
 239 esto... la forma que haga siempre es la mejor? y en
 240 ese sentido sí que hay que buscar otra forma de
 241 evaluar, en otro sentido de la evaluación, si
 242 hablamos del centro, hablamos de la... en los
 243 claustro de los profesores, bueno es que también hay
 244 muchos profesores que evaluar, la explicación, el
 245 cómo actúa la gente de acuerdo con lo que se decide,
 246 todos debemos de adaptarnos, algunos lo hacen otros
 247 no, eso también creo que es evaluable, porque sino
 248 actuamos de acuerdo con un criterio general, como ya
 249 comentabas tú, pues los chavales se meten por aquí,
 250 se meten por allí.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS
 +++ Retrieval for this document: 69 units out of 1095, = 6.3%
 ++ Text units 507-510:
 507 decían bueno y qué estamos aprendiendo en el examen
 508 que nos vas a preguntar. Entonces, claro, el problema
 509 es que te tienes que plantear cambiar no solo la
 510 forma de dar clase, sino la forma de evaluar, o sea
 ++ Text units 563-584:
 563 Si, sí intuyo, yo creo que evidentemente se pueden
 564 dar mas pasos, yo creo, o sea a mí de hecho el

565 sistema de evaluación por examen, yo, lo utilizo por
566 una razón, porque tú mas o menos podrías poner la
567 nota de los niños sin hacer examen, o sea yo creo que
568 con eso estaríamos de acuerdo al menos de una
569 mayoría, puede que alguien no lo tengas muy claro,
570 pero en general lo puedes hacer. Entonces ponerles el
571 examen es el recurso para que el niño no proteste,
572 porque o lo tienes demasiado, demasiado estructurado,
573 te puedes basar en cosas muy subjetivas, para ellos
574 pueden ser cosas muy subjetivas. Entonces hasta qué
575 punto tú les dices, o sea le dices a los niños: te
576 pongo a ti un bien, a ti te pongo un suficiente y te
577 dice el niño, bueno en qué te basas, donde está la
578 diferencia. Entonces es una forma para que luego
579 entre ellos no haya problemas, yo es una de las cosas
580 por la que utilizo los exámenes, porque realmente no
581 te cambia tanto, yo un niño que trabaja bastante bien
582 y que es bastante bueno, o sea, porque en el examen
583 me saque un cinco, no le voy a poner un cinco, o sea,
584 no.

++ Text units 586-593:

586 ¿Pero ellos sí que se creen que esa calificación que
587 tú les das, esa sí esa es correcta?
588 CARLOS
589 Para ellos eso va a misa, sabes, entonces si yo en el
590 examen pongo un notable y no me preguntan por qué, en
591 cambio si no hago el examen, no tienen nota material
592 que ellos la vean, es el problema, es a lo que están
593 acostumbrados.

++ Text units 596-601:

596 esto, voy a calificar esto, voy a calificar lo otro y
597 tanto vale esto y lo otro también podría servir
598 entonces.
599 CARLOS
600 También, exactamente, entonces tendrías que llevarlo
601 de una manera mucho más rigurosa y definida.

++ Text units 615-631:

615 año, en una clase hice un examen hace poco, un mes o
616 por ahí, el problema es el siguiente, el problema es
617 este, estamos en clase, lo entendéis todo, contestáis
618 a las preguntas cuando yo estoy preguntando, hacéis
619 los ejercicios, salen, no tenéis problemas, no tenéis
620 dudas, llegáis al examen y nadie sabe hacerlo, ¿el
621 problema cuál es?, o sea, si de clase lo sabéis
622 hacer, porque además tú lo estás constatando, estás
623 preguntando, estás indagando un poco como van, si se
624 enteran o no y te contestan y luego ya no, el
625 problema es que en casa no trabajan y entonces, les
626 dije que si querían examen de recuperación, que se lo
627 tenían que ganar a pulso y si no, no había
628 recuperación, se pusieron todos a currar como locos,
629 me puse a corregir los exámenes y todos eran sietes y
630 ocho y dije cuál es la diferencia de hace un mes,
631 pues que se han puesto como locos a trabajar en casa

++ Text units 636-647:

636 sentidos, en el sentido de... no me gusta prefiero no
637 hacerlos. El problema de los trabajos, el problema de
638 los trabajos es que, o pones trabajos diferentes a
639 cada alumno o evidentemente siempre hay gente que se
640 los copian, o sea de cajón, es normal. Entonces, es
641 fiable hasta cierto punto, un niño que nunca hace
642 nada y de repente te viene con el trabajo perfecto,
643 pues dices, espérate. Entonces, una solución es poner
644 trabajos diferentes, pero yo no sé. Si realmente te
645 lo propones, pero es que te supone muchísimo trabajo,
646 si se pueden cambiar las cosas sí, pero sino, no.
647

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 35 units out of 725, = 4.8%

++ Text units 388-406:

388 Si, la verdad, yo formalmente, sinceramente yo a los
389 alumnos, no matizo el examen sino que el examen es
390 una forma más, yo a ellos les tengo puesto notas de
391 clase y recojo ejercicios como por ejemplo hoy o yo
392 tengo anotaciones de lo que ellos hacen en clase, que
393 es lo que más me cuesta, les tengo puesta nota del
394 cuaderno y luego de los exámenes, pero la hago media
395 son tres notas, la nota de clase, la nota del
396 cuaderno... además intento que se hagan una
397 autoevaluación, ¿qué nota te pondrías tú de clase?,
398 sabes, y tengo el cuaderno, la nota de clase, te
399 puedo enseñar mis cuadernillos si quieres y la nota
400 de los exámenes, son tres notas y hago una media de
401 las tres, yo les tengo en cuenta la nota de clase,
402 por ejemplo, si tiene un cuatro y medio y el niño se
403 porta bien pues la aprueba y al revés, no, o sea, que
404 yo les hago media absoluta, y hay niños que me
405 aprueban con un tres y medio en los exámenes, pues
406 vale.

++ Text units 410-411:

410 Hombre yo creo que yo diariamente evalúo mis clases,
411 pero formalmente, o sea, en papel no.

++ Text units 415-417:

415 Pues me ha funcionado o no me ha funcionado, se han
416 enterado, también a mí misma en cuanto a aptitud,
417 porque a veces las circunstancias...

++ Text units 421-422:

421 Estoy llevando el diario, sí, esta semana no he
422 apuntado, pero más o menos lo llevo.

++ Text units 427-435:

427 Sí, si, además te sirve, porque apuntas las cosas y
428 te sirve. Y hombre yo creo que me evalúo un poco,
429 evalúo también un poco el centro, el sistema, porque
430 además es la primera vez que me enfrento a esto,
431 entonces pues yo si tengo mis conclusiones y mis
432 cosas, pero realmente, formalmente no, porque tampoco
433 como nadie me lo pide, pero yo creo que sí. Además,
434 como ahora la enseñanza está en el ojo de mira de
435 mucha gente...

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 43 units out of 559, = 7.7%

++ Text units 246-249:

246 Con el tema de la evaluación, todos utilizáis el
247 examen.

248 LUISA

249 Sí

++ Text units 258-263:

258 Yo tengo en cuenta las notas no solo de un examen, yo
259 hago como tres cada evaluación y luego el trabajo que
260 hagan en casa que los corregimos, también los tengo
261 en cuenta, la asistencia, el comportamiento y el
262 interés, hay niños que son más cortitos y tienen
263 mucho interés y eso sí que lo valoro.

++ Text units 272-278:

272 ¿Tú consideras otros aspectos a evaluar que no sean
273 solo a los alumnos?

274 LUISA

275 Evaluarme a mí, si, yo hay días que salgo muy
276 contenta, es verdad, hombre yo sé que puedo mejorar
277 unas cosas, también cuando te preparas las clases las
278 haces mejor, eso también se evalúa.

++ Text units 280-289:

280 ¿Y en qué te fijas tú entonces para evaluarte tú
281 misma?
282 LUISA
283 Hombre en que si ellos responden o no, en si al
284 contestar contestan bien o mal, que muchas veces eso
285 me dice a mí que es que soy yo la que no, depende de
286 la cantidad de información... si yo veo que no
287 responden, que no se han enterado, entonces eso me
288 evalúa a mí también, eso es otra forma, con las caras
289 que ponen.

++ Text units 293-295:

293 Intento cambiar la forma, por ejemplo si es algo que
294 no se han enterado por la forma de explicarlo,
295 explicarlo de otra manera, buscarme algún artilugio.

++ Text units 299-302:

299 calificación de los alumnos, si hay muchos suspensos
300 y demás, ¿lo tienes tú en cuenta?

301 LUISA

302 Si, pero como no suspensó, ¡es verdad! De este grupo,

++ Text units 318-326:

318 Si, me da una pena, porque digo, eso a mí que más me
319 da, y es verdad. Y en Navidad, que si la fiesta de
320 fin de año, que si me quedan dos y no me van a dejar
321 ir, yo digo, pero vosotros que os creéis, para mí
322 mucho mejor, vamos, me quito padres, menos trabajo de
323 mandaros para recuperar actividades, vosotros que me
324 dais mucha pena veros triste, a mí no me gusta
325 suspender, no me gusta, no disfruto nada, es más, a
326 veces he aprobado a gente que no se lo ha merecido.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 32 units out of 851, = 3.8%

++ Text units 474-475:

474 Claro, como tarea trabajar en clase, actitud en
475 clase. (evaluación)

++ Text units 482-495:

482 Es que yo intentaba evaluar el trabajo diario, pero
483 como no trabajan en sus casas, en clase medio qué,
484 también pensaba pues eso, evaluar con el que sigue
485 trabajando en casa, trae los ejercicios hechos, como
486 ninguno lo trae, lo único que le produce presión es
487 el examen, de momento, entonces es la única forma
488 de... después, decir que vas a preguntar oral,
489 tampoco, o sea, que no tienen, no sienten el miedo,
490 vamos yo por lo menos me decían que me iban a
491 preguntar oral y es que, vamos me producía tensión,
492 pero aquí ningún tipo de tensión, vamos. Sin embargo
493 examen escrito si les produce tensión, vamos que sí
494 quieren hacerlo bien, pero vamos, supongo que saben
495 que depende de eso.

++ Text units 500-512:

500 Pues bueno, lo que te he dicho antes, miro la
501 pizarra, me pongo desde fuera, miro la pizarra y veo
502 como la ven ellos y digo fíjate que desorganizado, o
503 digo mira pues ha quedado muy clarito hoy, con estas
504 ideas. Después eso, lo que te he dicho antes de...
505 también me evaluó por los comentarios que ellos me
506 hacen, al principio de clase, me decían que usaba
507 unas palabras muy raras, era porque eso, decía a lo
508 mejor especies de bacteria, estaba totalmente
509 desconectada, entonces eso me sirve a mí de
510 evaluación, decir, si estoy hablando raro es porque
511 no funciona, o que hablas muy deprisa o que me tome
512 un transilium.

++ Text units 517-519:

517 Hombre, totalmente y me afectan mucho, o que los voy
518 a volver locos, también me afecta. (los comentarios

519 de los alumnos)
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 35 units out of 770, = 4.5%
++ Text units 301-305:

301 Yo el examen también, lo veo como elemento
302 fundamental, pero veo sobre todo que en los cursos
303 iniciales de secundarla, primero y segundo, los
304 procedimientos deben calificarse y darles una
305 importancia muy relevante.

++ Text units 308-321:

308 MANUEL Con un examen se puede hacer, pero no de todo,
309 porque el procedimiento es el trabajo del día a día,
310 vamos que yo valoro mucho que un alumno, le propongo
311 una tarea, un ejercicio y que el me lo haga y esto lo
312 valoro mucho, y ahora mismo, quizás yo también fui de
313 los primeros que puse que examen, examen, pero ahora
314 mismo con la práctica docente, ahora mismo estoy en
315 la fase de decir que puntúo en muchos procedimientos,
316 de hecho la segunda evaluación, alumnos con los
317 conceptos que son los de exámenes suspendidos y los
318 procedimientos bien, yo los he aprobado, eso si los
319 conceptos si saca un cero no, pero aunque me saque un
320 tres y al niño lo veo yo que está trabajando, lo
321 apruebo, ahora mismo.

++ Text units 326-338:

326 MANUEL Claro, el examen desde luego es que es una
327 prueba cerrada, tú o sabes o no sabes, los
328 procedimientos yo creo que es una prueba en evolución
329 ¿no?, el alumno sino sabe te puede preguntar tú le
330 puedes ayudar, no le puedes responder pero le puedes
331 ayudar y esto lo veo... ahora mismo la vía más útil,
332 ahora mismo, incluso para lo que habíamos al
333 principio, para mantener la disciplina dentro de
334 clase. Sí que me doy cuenta que propongo un ejercicio
335 y voy siguiendo a los alumnos a mis treinta alumnos
336 como puedo ¿no? y me voy dando paseitos por los
337 pasillos del aula, y yo veo que si el alumno trabaja
338 yo se lo puntúo mucho, pero muchísimo además.

++ Text units 341-343:

341 MANUEL Sí, sí, claro, luego también hago exámenes, y
342 yo creo que me paso porque hago al menos cuatro o
343 cinco por trimestres, no se hace muy pesado. Los

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 31 units out of 399, = 7.8%
++ Text units 89-101:

89 estoy muy metida en ella, una cosa que veo muy mal,
90 en lo que creo que debería haber un ajuste, son los
91 criterios de promoción, a mí lo que me parece muy mal
92 es que te encuentres con alumnos de 15, 16 años que
93 no saben leer, son niños que en la primaria se les ha
94 pasado la mano y a mí me parece una cosa horrible, yo
95 creo que estamos creando alumnos vagos, y lo que
96 ellos deben saber es que tienen que estudiar día a
97 día y paso a paso por que si se van dejando, luego se
98 van a ver que cuando lleguen a un nivel más alto, no
99 tendrán ni idea de lo que les venga. Porque también
100 si el niño no lo hace, es porque tampoco se le ha
101 obligado a hacerlo. Y otra cosa que también quería

++ Text units 134-141:

134 Lo importante es en el año donde se le dé la
135 oportunidad de repetir, por qué la ley tiene que
136 estipular cuando el alumno va a repetir, si a lo
137 mejor ese alumno va a perder el mismo tiempo, pero en
138 el momento en el que a él le convenga, a lo mejor a

139 ese alumno le conviene repetir en ese momento en
 140 primero de ESO y no en tercero o cuando la ley lo
 141 diga.
 ++ Text units 200-209:
 200 hecha polvo. No es justo que yo a este se lo ponga
 201 más difícil que a otro, eso no es justo, pero yo
 202 tengo que enseñar no impartir justicia, eso por lo
 203 pronto. Y lo que más preocupa los sistemas de
 204 promoción, es que este niño no sabe cómo a pasado a
 205 tercero, cómo no le han enseñado en segundo, la única
 206 solución es que este niño repita, igual que la única
 207 solución para las faltas de ortografía es quitar
 208 puntos por las faltas de ortografía, falta cambiar el
 209 chip, yo no lo veo. Para mí la L.O.G.S.E ha reformado
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR
 +++ Retrieval for this document: 21 units out of 494, = 4.3%
 ++ Text units 225-240:

225 Bueno, yo creo que exámenes hay que hacer, porque,
 226 bueno, la calificación de un alumno, puede venir
 227 desde otro sitio, puede venir de trabajos que hagan,
 228 lo que pasa es que me demuestran que en los trabajos
 229 copian y si tienes en cuenta, por ejemplo, la
 230 participación en clase, pues hay alumnos que por
 231 timidez no participan, aunque sepan perfectamente lo
 232 que estás preguntando, entonces solamente eso yo no
 233 puedo utilizarlo, o sea yo no puedo utilizar
 234 únicamente calificar a través de los trabajos y a
 235 través de la participación, yo eso lo tengo en cuenta
 236 cuando tengo que hacer la nota final, pero por medio
 237 tengo que hacer un examen, y la nota mayoritaria
 238 final, es la nota del examen, aunque por supuesto va
 239 influido por trabajos que ellos hacen y por
 240 participación y por aptitud y demás.

++ Text units 244-247:
 244 PILAR
 245 ¿Qué porcentaje de la nota? es lo que tú me quieres
 246 decir. No sé, quizás a lo mejor un 30%, es lo que yo
 247 estoy valorando eso.
 ++ Text units 251-251:
 251 Que es mucho un 30%
 ++++++

+++ Total number of text units retrieved = 293
 +++ Retrievals in 8 out of 22 documents, = 36%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 5323 text units,
 so text units retrieved in these documents = 5.5%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 2.6%.
 ++++++

SUBCATEGORÍA 5 Concepciones sobre las ideas e intereses de los alumnos y alumnas.

ENSEÑANZA/Ideas alumnos

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 1095, = 0.37%
 ++ Text units 632-635:
 632 y porque habéis querido trabajar además, es que los
 633 niños de quince años son muy difíciles porque lo que
 634 menos piensan es en estudiar, ni en lo que van a
 635 hacer con su vida. El examen lo utilizo en muchos
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 725, = 2.1%

++ Text units 199-207:

199 dar del tirón, las clases que me han dado a mí las
200 daban del tirón y ya está, además eran muchas clases
201 particulares, o sea que yo eso del tirón, pero lo
202 complicado es hacerle, relacionárselo con su vida y
203 que les interese, motivarlos de alguna manera, yo
204 creo que es lo que más tenemos, donde más tenemos que
205 trabajar, o es donde a mí me cuesta más trabajo,
206 igual otro lo hace con mucha facilidad, a mí me
207 cuesta.

++ Text units 343-348:

343 Yo primero, bueno el test de ideas previas solo lo he
344 usado una vez, pero yo más o menos mi sistemática, es
345 hacer de alguna manera enterarme de sus ideas previas
346 pero poquito, porque intento un poco aplicar lo que
347 me habéis enseñado, pero un poquito aunque solo sea
348 un tema, les pregunto, hablamos un poco, ¿no?, bueno

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 23 units out of 851, = 2.7%

++ Text units 451-462:

451 abusar, la otra secuencia. Si por ejemplo, les pongo
452 la silueta del aparato humano y venga, escribir el
453 recorrido que hace un trozo de pan, pues eso, son muy
454 exigentes porque no les gusta equivocarse, lo quieren
455 hacer bien desde el principio, a lo mejor hay otro
456 tipo de alumnos más arriesgados y lo hacen
457 directamente con lo que se les viene a la cabeza,
458 pero esta gente no, sabes, quieren hacerlo bien
459 porque sino ya tienen que coger el tipex, borrarlo...
460 Entonces pues muchas veces me lo entregaban en
461 blanco, te acuerdas, que me pasaban las siluetas y me
462 las entregaban en blanco, que hago, si ahora les

++ Text units 560-570:

560 eso es una síntesis, ¿no?, las ideas previas que se
561 cuentan en el rincón del tópico, resultan de haber
562 hecho muchas encuestas a otros grupos, que casi te
563 puedes quitar el engorro de hacerlo. Yo el mío lo
564 hice y es que me resultaban, me parecen que eran
565 calcados, porque era del mismo nivel, de 3º de E.S.O.
566 y eran exactamente las mismas respuestas. Entonces si
567 ya tienes ahí esa información, como la verdad es que
568 normalmente no se va muy bien de tiempo, te lo
569 ahorras, aunque a lo mejor es también bueno que el
570 alumno lo haga, no sé yo.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 13 units out of 242, = 5.4%

++ Text units 183-185:

183 formando? Otra intervención se refiere a que los
184 alumnos tienen valores lo que pasa que no los
185 conocemos.

++ Text units 187-191:

187 de los alumnos: una persona que no sabe nada es un
188 borrego, los alumnos de ahora son ignorantes. Se
189 aportan datos sobre la ignorancia de los alumnos:
190 fecha de la muerte de Franco, el catalán se habla en
191 el País Vasco, quien era Mahoma,...

++ Text units 206-208:

206 Vuelven a salir aspectos ya comentados: motivación de
207 los alumnos actuales, cómo eran ellos cuando
208 estudiaban, falta de conocimientos en sus alumnos,...

++ Text units 230-231:

230 aprendió muy poco, que el problema lo ve en la mala

231 educación de los alumnos. Otra intervención disiente
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 399, = 5.0%
 ++ Text units 48-57:

48 claro, en los muchachos, y me gustaría profundizar en
 49 eso, porque los profesores tendemos a enseguida echar
 50 sobre los hombros a los alumnos que tienen muy poco
 51 nivel, que no estudian, que no tienen hábito de
 52 trabajar, que no quieren y quizás deberíamos
 53 plantearnos como es nuestra sociedad y cómo está
 54 influyendo hoy día, pues cómo se tratan los valores
 55 en la sociedad, qué valores hay, las estructuras
 56 familiares, padres que trabajan y no tienen tiempo de
 57 educar a sus hijos. Gracias.

++ Text units 161-163:

161 valorado, ahora nada, ahora tengo mogollón de alumnos
 162 que me dicen yo no estudio más porque no voy a
 163 repetir. Casi todo el tiempo que está de acuerdo con

++ Text units 175-181:

175 Si le hubieran dado la opción de la promoción
 176 espontánea, por supuesto que habrían abandonado los
 177 libros. Toda esa gente que repetía en primero de
 178 BUP^, se desanimaba y se iba, y como en segundo de
 179 BUP había trigonometría, con gente que pasa y pasa,
 180 con gente que no sabía ni leer, algo había que saber
 181 por lo menos lo que era España.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 75
 +++ Retrievals in 5 out of 22 documents, = 23%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 3312 text units,
 so text units retrieved in these documents = 2.3%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 0.68%.
 ++++++

SUBCATEGORÍA 6 Concepciones sobre la gestión de la dinámica del aula.

ENSEÑANZA/Gestion aula

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 10 units out of 430, = 2.3%
 ++ Text units 53-54:

53 Yo estoy cerca de estar más cerca de los alumnos, que
 54 de exigente en el aula.

++ Text units 130-137:

130 Pues, en cuanto a la disciplina, bien, personalmente
 131 no he notado, además ha habido algunos conflictos
 132 aquí en el centro y demás, yo nada más que hago
 133 pensar, que compañeros míos me hablan de otros
 134 centros y esto es gloria bendita, por lo que me
 135 cuentan, y la verdad es que en ese sentido, bien, las
 136 clases no suelen ser conflictivas, los chavales
 137 charlan mucho, pero vamos que eso creo que es lo

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 1095, = 0.46%
 ++ Text units 435-439:

435 yo explico e ir enganchando con el tema anterior, no
 436 sé, o sea las explicaciones y eso salen todo de lo
 437 mismo no me baso en el libro textos nunca, y luego si
 438 lo utilizo es para poner tareas, porque el nivel del
 439 libro es imposible.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 188, = 2.1%

++ Text units 57-60:

57 Importantes, importantes,... ninguno. Quizás lo más
58 problemático, por la falta de experiencia, han sido
59 algunos picos de indisciplina que no he sabido atajar
60 en su momento oportuno. Pero el caballo de batalla

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 37 units out of 725, = 5.1%

++ Text units 217-231:

217 A mí me daba miedo, al entrar al instituto, yo tenía
218 un curso sobre todo y yo decía, yo con el tema de la
219 disciplina, si yo no sé imponerme para nada, si verás
220 tú, los niños se me suben a las barbas, por el tema
221 de esa función del profesor, que yo no sé hacer la
222 función de profesor, a mí me daba miedo pero ya no,
223 tuve un par de casos, me tuve que enfrentar con un
224 par de niños, pero en general luego empiezas a
225 conocerlos y eso, y conmigo no hay problema...
226 también es que hay gente que le parece un problema
227 muy gordo que un niño no te conteste correctamente y
228 a mí me parece normal y me concienso de que me va a
229 pasar muchas veces, de que algunas vez te van a
230 faltar el respeto y le vas a tener que llamar la
231 atención o de que te van a armar jaleo en la clase...

++ Text units 240-261:

240 no sé como voy a llegar o se van a pasar conmigo,
241 sabes, te da un poco de susto o a
242 4
243 lo mejor por ser joven y además por ser tía que
244 dicen que... pero hasta ahora yo me he
245 relajado y con niños que en su momento, lo que yo os
246 conté también en el curso, que me ponían aquí en esta
247 mesa además, tres fotografías de almanaque porno,
248 pues yo con ese niño ya estoy..., yo creo que los
249 conoces un poco, pero a algunos no, pero con otros,
250 yo con ese niño ya estoy perfectamente y nos
251 entendemos los dos, Manuel te estás pasando, y dice,
252 ya estoy Clara, no se cuanto, ya hay una confianza y
253 cuando conoces a los niños, también esa ha sido yo
254 creo que la mejor experiencia de este año, que
255 empiezas a conocerlos a simpatizar con ellos, es la
256 palabra y yo los controlo mucho mejor así, que desde
257 la distancia del profesor, que estábamos al
258 principio, yo soy la profesora ustedes sois los
259 alumnos y tiene que haber un respeto, ahora nos
260 tratamos de tú a tú y nos va mejor, a lo mejor a otro
261 no.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 16 units out of 559, = 2.9%

++ Text units 172-183:

172 manifestasteis, me refiero al grupo general, no al de
173 ciencias, no al de biología, que estabais muy
174 preocupados por el tema de la disciplina, la atención
175 a la diversidad, la motivación de los alumnos. Tú
176 ahora mismo como te encuentras con respecto a esa
177 problemática.

178 LUISA

179 Yo es que de esa primera sesión, me sentía al margen
180 de ese problema, desde la primera, yo veía que todo
181 el mundo hablaba y todo el mundo estaba fatal y yo me
182 encontraba estupendamente igual que ahora, ese
183 problema no lo tengo yo.

++ Text units 189-192:
 189 Hombre siguen comentado lo mismo, pero a nivel de
 190 medios de comunicación y todo el rollo, se sigue
 191 hablando, pero para mí es ajeno ese problema aquí en
 192 este centro.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 25 units out of 851, = 2.9%
 ++ Text units 293-307:
 293 Hombre pues la verdad es que, son los mismos
 294 problemas que se me vienen a la cabeza, la disciplina
 295 es el parámetro que hay que controlar antes de
 296 aplicar cualquier estrategia, yo, problemas de
 297 disciplina tengo todos los días, y siempre me
 298 pregunto cuál será la forma de corregirlo, no sé
 299 cuando de verdad tengo que echar a un alumno. Una
 300 época me dio por echarlos siempre, a todos, luego ya,
 301 dije que no, pero ahora son los mismos alumnos los
 302 que me dicen, échalo ya, y me quedo ahí,
 303 escuchándolo, dudando, no sé si lo echo no lo echo,
 304 porque ya si lo echas, se está perdiendo tu
 305 explicación y me da coraje, si estoy dando una
 306 explicación para toda la clase y que ha hecho el
 307 esfuerzo de venir. Pero luego también si se quedan,
 ++ Text units 310-314:
 310 de su puerta no se oye ni una mosca. Bueno, tampoco
 311 quiero el silencio absoluto, me parece bien que
 312 charlen, pero que si en un momento dado, tú dices,
 313 vamos a estar en silencio, o vamos a trabajar, que me
 314 sepan respetar.
 ++ Text units 319-320:
 319 No, no, para nada, ese murmullo no.(le afecta en la
 320 clase)
 ++ Text units 329-331:
 329 No, si a mí el murmullo..., lo prefiero que el
 330 silencio absoluto, a mí el silencio absoluto me corta
 331 un poco.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 16 units out of 770, = 2.1%
 ++ Text units 141-156:
 141 MANUEL Bueno, se ha modificado. Yo desde principio de
 142 clase, ya he dicho que cuando entré me ponía bastante
 143 duro, mis alumnos ya saben eso, a lo que voy, y sí
 144 que disciplina han mejorado muchísimo, hasta el punto
 145 que, claro, no los puedo tener todo el día sentados,
 146 pero sí que controlo yo bastante, es decir, dentro de
 147 clase y muchos alumnos ya se comportan en clase, la
 148 disciplina para mí, ya va quedando como un tema
 149 secundario, me parece que desde noviembre que
 150 empezamos el curso, hasta ahora que estarnos a
 151 finales de abril, personalmente es un tema
 152 secundario, ya he conseguido bastante que estén
 153 sentado, ahora me preocupo más por otras cosas, como
 154 ya es el leer y el escribir, sobre todo en
 155 Secundarla, la disciplina ya me parece que es un tema
 156 bastante superado.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 19 units out of 242, = 7.9%
 ++ Text units 114-115:
 114 mandando a callar. No tiene problema de disciplina,
 115 sino de bajo nivel; este comentario provoca murmullo
 ++ Text units 144-145:
 144 Surgen comentarios referidos a: la necesidad de que

145 exista un buen clima y motivación por ambas partes.
++ Text units 154-161:
154 Una compañera indica que a la Universidad no llega la
155 gente que tiene que llegar porque el ambiente de la
156 clase no lo permite. En una clase suya sólo tres
157 alumnos tienen la edad adecuada, tiene alumnos con 20
158 años y ella tiene 24. Se indigna del despilfarro del
159 gasto público que ello conlleva. Manifiesta que hay
160 que limpiar las aulas de morralla. Para ella los
161 cafres de 18 años son un grano en el culo.
++ Text units 170-174:
170 expresan opiniones acerca del pasotismo de los
171 alumnos: si hay que atender a 5 tienes que echar a
172 15; si le quitas un examen porque copian les da
173 igual; es igual de preocupante el pasotismo que la
174 hiperactividad, ...
++ Text units 199-200:
199 que hay mucha diferencia entre 3º y 4º de ESO. Ha
200 tenido problemas de disciplina que no sabe afrontar y
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 35 units out of 399, = 8.8%
++ Text units 20-22:
20 mucho, creo que ellos notan que a mí me gusta y
21 también disfrutan en las clases, así que no tengo
22 ningún problema.
++ Text units 166-171:
166 al presupuesto y a la sociedad. Yo lo que no
167 entiendo, es que los alumnos estén tan mal educados,
168 sea por la sociedad o por lo que sea, pero que me
169 venga a mí un niño que va a cumplir 18 años
170 diciéndome que me va a partir la cara, me lo tengo
171 que tragar diariamente en la clase. Yo haría muchas
++ Text units 217-219:
217 valuamos desde un punto de vista... cuál es el alumno
218 bueno, una alumna creativa, que estudia, que está
219 calladita, que atiende. Yo lo que he visto es eso.
++ Text units 223-226:
223 bastante, los niños están allí tragando, son niños
224 que se dedican a tragar conocimientos, que llegan a
225 la clase para coger apuntes y aprobar un examen, o
226 sea, de verdad yo no veo la ESO tan catastrófica a lo
++ Text units 275-281:
275 como me ha dicho la madre de uno. El hiperactivo que
276 además es disléxico y que además está en tratamiento
277 psicológico y encima se quejan los profesores de que
278 se distrae en clase, es que se distrae, arma follón,
279 pero Señor qué quiere que haga sino se entera de nada
280 de lo que le estamos diciendo, demasiado que está
281 allí y no ha matado a nadie, sinceramente es que yo
++ Text units 330-334:
330 tratado como basura, yo prefiero que armen la
331 marabunda padre y que se me levanten de clase, pero
332 que entiendan lo que leen y que critiquen las cosas y
333 que se sean creativos, a no que se me queden como
334 muermos mirando lo que digo. Muchos profesores
++ Text units 368-374:
368 profesor, bla, bla, bla. Porque lo que está claro es
369 que a estas edades, un niño no puede aguantar sentado
370 todas esas horas que se dan clase, porque el niño lo
371 que necesita es hablar y expresarse, salir a la
372 pizarra, hacer algo creativo, no puedes tenerlo todas
373 las horas ahí sentado, tienes que hacer que trabaje y
374 gracias a Dios mi asignatura lo permite. Y quizás, se
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 494, = 0.40%
 ++ Text units 174-175:
 174 utilizo el libro de textos, porque los alumnos sí que
 175 utilizan un mismo libro de textos, pero yo después
 ++++++
 +++ Total number of text units retrieved = 169
 +++ Retrievals in 10 out of 22 documents, = 45%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 5753 text units,
 so text units retrieved in these documents = 2.9%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 1.5%.
 ++++++

SUBCATEGORÍA 7 Concepciones sobre atención a la diversidad.

ENSEÑANZA/Diversidad

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 430, = 2.1%
 ++ Text units 138-146:
 138 normal. Si encuentro problemas en la diversidad, en
 139 cómo tratar a los diferentes chavales, porque sé que
 140 hay gente que no les interesa el tema, otros sí,
 141 otros no hacen nada, y otros chavales no traen ni el
 142 libro ni el cuaderno, eso pasa en más de una ocasión,
 143 y entonces pues eso es un problema, el cómo tratar a
 144 los chavales, más que nada, porque estás con ellos
 145 seis horas al día, entiendes, entonces algo habrá que
 146 hacer, tendrán que estar entretenidos.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 1095, = 1.8%
 ++ Text units 194-201:
 194 a la diversidad, pues un poco, cómo puedes trabajar
 195 en la atención a la diversidad, que a mí me parece
 196 super difícil, me parece de lo más complicado, sobre
 197 todo si tienes en cuenta que normalmente tienes
 198 treinta alumnos en clase, y con treinta alumnos
 199 atender con distintos niveles, yo lo hago con un
 200 grupo de dieciocho y hace falta habilidad, yo estoy
 201 teniendo habilidad y los resultados tampoco son...
 ++ Text units 300-304:
 300 manera, y ya empiezas a hacer cosas, empiezas a tirar
 301 por aquí, por allí, y ves que alguno se va
 302 enganchando, te va funcionando y poco a poco hay
 303 gente que sí que se engancha y otra gente que va
 304 peor. Yo me siento más seguro.
 ++ Text units 846-848:
 846 también, mezclarlo un poco, porque al final la
 847 diversidad es una gestión de clase, depende
 848 básicamente de cómo llesves la clase y puedas o no.
 ++ Text units 851-854:
 851 te resolvería muchos problemas, son cosas que tampoco
 852 las has hecho nunca y que te cuestan hacerla, ya te
 853 digo, yo empezado con dos grupo divididos en dos
 854 niveles y me cuesta bastante.
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 188, = 1.1%
 ++ Text units 51-52:
 51 El principal problema que he tenido ha sido no saber
 52 atender a la diversidad. Muchos alumnos no tienen
 ++++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 11 units out of 851, = 1.3%

++ Text units 130-135:

130 Porque yo quería atender a todos a la vez y no podía,
131 y entonces pues me ponía a hacerlo de forma muy
132 acelerada, me iba corriendo para la pizarra, daba una
133 respuesta a uno, después a otro, ¿sabes?, vamos, yo
134 estaba volviéndome loca. Y eso me afectó, porque me
135 di cuenta que era verdad. Yo recuerdo profesores de

++ Text units 172-176:

172 la corriente porque quieren trabajar, pero cada uno
173 tiene un problema en un punto y no puedo ayudarlos a
174 todos, porque tendría que explicarle lo mismo a
175 todos, y la opción de explicárselo a todos a la vez
176 no me vale. Entonces por ejemplo, hoy no me ha pasado

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 242, = 0.83%

++ Text units 162-163:

162 Un compañero indica que le dan pena algunos alumnos
163 que son los que les motivan. Emilio apostilla que no

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 30 units out of 399, = 7.5%

++ Text units 79-84:

79 Yo me refería a distintos itinerarios en el sentido
80 de buscar un poco a la persona que realmente quiera
81 estudiar una carrera, en función de los estudios que
82 quiera realizar y otra persona que quiera dedicarse a
83 otro plano profesional diferente, entonces necesitará
84 otro currículum.

++ Text units 120-132:

120 El problema más grave que me he encontrado, ha sido
121 el de la diversidad y que el hecho de que se
122 promocionen los alumnos sistemáticamente es una forma
123 de generar diversidad, a parte de la diversidad que
124 se pueda encontrar entre los intereses y las
125 expectativas de los alumnos, el hecho de no permitir
126 que tengan un año más para alcanzar los objetivos,
127 pues lo que va es a dificultar mucho más la tarea, al
128 dejar pasar a alumnos que no han superado lo que se
129 ha estipulado, el echo de comprender la lectura, para
130 mí ese es el problema más grave del sistema, y lo que
131 no entiendo es por qué no se puede cambiar, supongo
132 que habrá muchísimos motivos políticos...

++ Text units 284-291:

284 llorar, la madre me dijo, es la primera vez que mi
285 chiquillo dice que está contento de ir al colegio,
286 porque desde que tiene 7 años están machacándomelo.
287 Tengo la sensación de que a muchos de estos alumnos
288 se los ha abandonado a su suerte, nadie espera nada
289 de ellos y nadie espera hacer nada con ellos, sino
290 simplemente evaluarles y decir que son malísimos y ya
291 está. En segundo lugar, decir que respecto al

++ Text units 321-323:

321 ponerla en práctica y sobre todo me duele mucho ver a
322 alumnos abandonados, están abandonados a su suerte de
323 verdad.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 74

+++ Retrievals in 6 out of 22 documents, = 27%.

+++ The documents with retrievals have a total of 3205 text units,
so text units retrieved in these documents = 2.3%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 0.67%.

+++++

CATEGORÍA: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DE PROFESOR/A

SUBCATEGORÍA 1. Características y competencias que debe reunir un buen profesor/a.

MODELO PROFESOR/Características

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 19 units out of 430, = 4.4%

++ Text units 31-49:

31 Pues mira, al principio empecé pensando que el
32 profesor ideal era el guay, y a medida que ha ido
33 pasando el tiempo me he dado cuenta, de que el
34 profesor ideal es el serio en el aula, el que exige
35 en el aula, si hablamos de ideal, pues el que exige a
36 cada uno lo que puede dar desí, el que inculca
37 disciplina a los chavales, pero no disciplina de
38 estarse quieto y sentado en la clase, y eso lo digo
39 por mi propia experiencia, que cuando se manda un
40 trabajo se cumplan las fechas y cuando se manden las
41 actividades se haga, sistematizar eso y que los
42 chavales vean que el profesor las pide, las controla,
43 pues creo que es fundamental, bueno y en el sentido
44 amplio, pues que también sea fuera del aula, una
45 persona cercana, a la que se pueda acudir, y si se
46 dice bueno pues te suspendo, por esto, por lo otro,
47 aunque sea rígido, pero que el chaval no se vaya
48 diciendo, ofú pues este tío es un cabrón, hablando en
49 plata, sino que se hace el duro.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 56 units out of 1095, = 5.1%

++ Text units 66-71:

66 A ver, un profesor ideal, para empezar, sobre todo un
67 educador, o sea, ya no es tanto muchas veces la
68 materia que tú enseñas, que estás trabajando en
69 clase, como digamos las normas de comportamiento en
70 clase y unos criterios mínimos que te estableces para
71 que todo eso funcione, entonces muchas veces tienes

++ Text units 179-186:

179 Hombre, por una parte, una formación didáctica en el
180 sentido, de decir, quiero explicar estas matemáticas,
181 de qué maneras diferentes puedo llegar a los niños
182 con ella, o sea yo quiero explicar tal tema y cuáles
183 son las distintas vías a través de las cuales yo
184 puedo llegar, o sea porque yo no puedo ponerme en la
185 pizarra a explicar matemáticas tal como lo hemos
186 visto siempre, evidentemente no funciona, yo me

++ Text units 190-193:

190 es así de triste pero eso es así. Entonces no sé, un
191 poco... es que hay gente que sí funciona pero otra
192 gente que no, entonces qué camino coges con la gente
193 que no funciona y ahora, el tema este de la atención

++ Text units 290-300:

290 la situación era peor. Pero ya con el tiempo, también
291 supongo que ya con el tiempo vas conociendo a los
292 niños, ya te vas adaptando a ellos, ellos se van
293 adaptando a ti, ya sabes de qué pié cojea cada uno,
294 como puedes tirar de uno para adelante, si alguno se
295 te queda resbalado cómo puedes hacer para que no se
296 pierda totalmente para que siga, tienes que asumir

297 que ahí algunos que no puedes hacer nada, no sé si te
298 lo tomas con otra filosofía o que realmente aprendes
299 un poco a controlar la situación, la ves de otra
300 manera, y ya empiezas a hacer cosas, empiezas a tirar

++ Text units 354-369:

354 No, impotencia no es la palabra, lo que te cuesta
355 aceptar es el tiempo que necesitas para cambiar algo,
356 O sea, todo el tiempo que transcurre desde que
357 empiezas a ver el problema, hasta que lo asumes,
358 después, te planteas el problema, cómo lo puedes
359 resolver y lo intentas resolver, luego ya si es
360 fracaso o es éxito, si es éxito bien, pero si es
361 fracaso, la cagaste. Entonces, todo ese tiempo que
362 ves que todo esto, sí, que las cosas se pueden ir
363 arreglando y que puedes ir haciendo cosas nuevas,
364 pero que necesitas muchas cosas para hacerla que el
365 cambio no es, no te levantas por la mañana y dices,
366 no hoy voy a hacer que los niños que no hacen nada
367 nunca, hoy hagan algo, eso no. Es mucho tiempo de
368 esfuerzo, no quiero decir de impotencia, es muy
369 costoso y es muy lento.

++ Text units 381-387:

381 Es que es por eso por lo que te digo, o sea que te lo
382 planteas y empiezas a hacerlo, lo que pasa que claro
383 te gustaría cambiar tantas cosas que, o sea que sí,
384 esto es un granito de arena, una parte a lo mejor al
385 final de curso en la que ofrecer, pero bueno me
386 planteo este año hago esto y el año que viene haces
387 otra cosa. A parte toda la gente que estamos en el

++ Text units 611-614:

611 Si, si, el problema es, o sea, si tú haces algo que
612 se comprometan, si realmente quieres hacer algo para
613 que se comprometan, entonces funciona, y funciona
614 para todo el grupo. Además, yo lo he comprobado este

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍAZ

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 588, = 2.6%

++ Text units 64-66:

64 Un profesor ideal para mí, quizás el que sepa llegar
65 a los alumnos en todo momento y a todo tipo de
66 alumno, que ya es difícil

++ Text units 70-79:

70 Pues, el saber motivarlos, el saber, no sé... yo creo
71 que es que hay veces que... es que es muy complejo, a
72 ver como te explicaría... Hay veces que a lo mejor
73 alumnos tienen menos capacidades, pero si tú los
74 motivas y los enganchas le puedes sacar mucho partido
75 y aun pensando, yo creo que algunas veces
76 infravaloramos a los alumnos, entonces yo pienso que
77 sabiéndolos enganchar bien y explicando bien, que se
78 puede conseguir, por ahí va lo que pienso que tiene
79 que ser un profesor ideal.

++ Text units 86-87:

86 Hombre, de todas formas es que yo pienso que la idea
87 de profesor ideal evidentemente no existe, yo

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 188, = 11%

++ Text units 4-7:

4 Me gustaría ser un profesor que estuviese siempre a
5 la altura de las circunstancias. Esto significa saber
6 dominar bien la clase desde la tranquilidad y la
7 firmeza educativa.

++ Text units 10-14:

10 esta cuestión a estas alturas. Generalizando, diría
11 que aquel que respondiera con garantías y seguridad a

12 cualquier circunstancia y eventualidad que pudiera
13 presentársele, (especialmente cuando estas
14 eventualidades fueran negativas). Sin embargo me
++ Text units 19-29:
19 Alguien que enseñe a los alumnos cosas que les sirvan
20 de verdad para algo y que sepa juzgar imparcialmente
21 sin dejarse llevar por los sentimientos (no sé si
22 lograré esto alguna vez en mi vida)
23 Un profesor cercano a los alumnos y que continuamente
24 esté proponiendo actividades en las que los alumnos
25 participen de forma activa.
26 Alguien cuya relación con los alumnos no variase
27 sustancialmente de la que que mantengo actualmente
28 pero con mucha más capacidad para transmitir
29 conocimientos.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 00-01

+++ Retrieval for this document: 39 units out of 406, = 9.6%

++ Text units 11-16:

11 Me gustaría encontrar el punto adecuado de
12 eficiencia en mi trabajo. Pienso que en la actualidad
13 aplico un esfuerzo que no se corresponde con los
14 resultados que quiero obtener, supongo que el "ensayo
15 y error" es fundamental para encontrar dicho
16 equilibrio. En cualquier caso, este curso me ha

++ Text units 23-55:

23 Saber conectar mejor con ellos en el sentido de
24 tener más en cuenta sus opiniones. Explicar no
25 únicamente de forma transmisiva tantos conocimientos.
26 Que sean ellos los que lleguen mediante deducción y
27 pensando a los contenidos que yo quiero comunicarles.
28 No querer impartir tanta materia porque implica que
29 no la asimilan tan rápido como yo pensaba.
30 Me gustaría ser una profesora capaz de poner en
31 práctica el método científico en el aula propiciando
32 la participación de los alumnos/as y a la vez
33 mantener un mínimo de orden que considero
34 imprescindible para que se produzca el aprendizaje.
35 Hasta el momento no lo he conseguido.
36 Me gustaría emplear menos la técnica transmisiva
37 clásica y hacer participar más a los alumnos y
38 fomentar en ellos el interés por los temas tratados.
39 Me gustaría ser innovador, probar recursos
40 diferentes, metodologías alternativas, usar diversos
41 instrumentos de evaluación, implicar a los alumnos en
42 su proceso de aprendizaje, saberlos motivar, etc.
43 También valoro en alto grado el llegar a un estado de
44 complicidad con los alumnos, no en el plan de ser una
45 especie de colega (creo que en este sentido hay que
46 guardar las distancias), sino de implicarme más en
47 saberlos comprender, en preocuparme por ellos, etc.
48 Creo que cuando esto se consigue, sabiéndolo hacer,
49 los alumnos te lo agradecen y recompensan con una
50 mayor entrega en tus clases.
51 6.- Quisiera ser capaz de detectar cuales son las
52 necesidades particulares de cada grupo de alumnos y
53 saber aplicar estrategias adecuadas en cada momento.
54 Ser un profesor con capacidad de motivación
55 suficiente para enganchar a los alumnos.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 01-02 1

+++ Retrieval for this document: 40 units out of 587, = 6.8%

++ Text units 11-25:

11 El perfil del profesor ideal que quisiera
12 ser respondería a estas características:
13 Comunicador de experiencias, no mero transmisor de

14 conocimientos. Llegar a comunicar también ciertos
15 valores que creo necesarios en la construcción de
16 toda personalidad: trabajo, esfuerzo personal,
17 autoestima, respeto por los demás y por las cosas,
18 conciencia ecológica, como algunos de los más
19 destacados.

20 - Preocupado por sus alumnos.
21 - Tener los recursos didácticos adecuados para las
22 múltiples situaciones que se te plantean en la vida
23 diaria de un aula.
24 - Buen compañero de los otros profesores de mi
25 Instituto.

++ Text units 27-29:
27 2 Comprometido con mi profesión. Abierto a practicar
28 diferentes metodologías,. Paciente. Flexible.
29 Motivador. Cercano a los alumnos.

++ Text units 34-55:
34 menos y ellos han trabajado más. Creo que es muy
35 complejo en tan poco tiempo llegar a ser el "profesor
36 ideal" (que sabe llegar a los alumnos, que aprendan,
37 ser cercano y a la vez mantener el orden y el
38 respeto). Se hace poco a poco.
39 El mismo que hasta ahora soy: participativo,
40 activo, innovador, dialogante...
41 Un profesor que motive a los alumnos y que les
42 consiga sacar el máximo rendimiento.
43 Me gustaría que mis clases fueran menos expositivas
44 y más participativas para los alumnos y trabajar con
45 ellos con otra metodología cuando fuera posible
46 porque me parece que los alumnos asimilan mejor los
47 contenidos y es más fácil que abandonen sus ideas
48 erróneas que con el método tradicional.
49 Me gustaría saber motivar más a mis alumnos, vencer
50 con la tendencia de impartir toda la materia, tener
51 un amplio bagaje de recursos didácticos y poder
52 dedicarme más a muchos alumnos que lo necesitan y que
53 están interesados en las clases, pero que por falta
54 de tiempo o por la organización de las mismas no
55 consigo realizar.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 45 units out of 215, = 21%

++ Text units 5-11:
5 Pretendo ser un buen profesional de la enseñanza.
6 Para ello creo que debo formarme y adaptarme a los
7 alumnos y alumnas que tenemos. Quiero cambiar mi
8 forma de enseñar y captar su interés en la medida que
9 sea posible, utilizando medios (laboratorio,
10 proyector, ordenadores...) que hagan que su
11 participación en clase sea más activa.

++ Text units 16-33:
16 Me gustaría ser un profesor riguroso en los
17 contenidos que imparta y serio para mostrar a los
18 alumnos una figura a respetar. Eso sí, a medida que
19 se fuera desarrollando el curso dejaría entrever que
20 a la vez soy alguien cercano con el que se puede
21 hablar.
22 Otra de las cosas sería conseguir ser capaz de
23 descubrir las distintas necesidades de los alumnos y
24 ser capaz de atenderlas.
25 Me gustaría ser capaz de no actuar como un profesor
26 particular que enseña a resolver problemas para
27 hacerlos bien en el examen. Parece que arrastro los
28 años de dar clases particulares, pero en el aula
29 tengo que ser capaz de superar esa concepción del
30 profesor. No debo limitarme a enseñar como aprobar un
31 examen, sino a que mis alumnos aprendan ciencia.

32 Un profesor que haga su trabajo con la máxima
33 profesionalidad, si los factores "medioambientales"
++ Text units 35-51:
35 Me gustaría poder ser capaz de atender las
36 distintas necesidades educativas que se presentan
37 entre los alumnos en el aula, porque eso significaría
38 que estoy haciendo bien mi trabajo.
39 Un profesor abierto, con ilusión por su trabajo,
40 positivo, que mejore su formación continuamente,
41 coherente en sus actuaciones y con ganas de ir
42 mejorando los problemas que existan con el trabajo
43 diario.
44 No ser simple transmisora de conocimientos, sino
45 motivar, coordinar y orientar el trabajo de los
46 alumnos y alumnas. Sobre todo provocar en ellos
47 curiosidad y ganas de profundizar en los
48 conocimientos científicos y en la manera en la que se
49 construyen.
50 En cuanto a la relación con los alumnos y alumnas
51 quiero que sea de cordialidad, afecto y respeto mutuo.
++ Text units 57-59:
57 Un profesor que conecte con los alumnos, que sepa
58 atender a la diversidad y que mantener la disciplina
59 sin perder la confianza de los alumnos.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 57 units out of 337, = 17%
++ Text units 4-10:
4 Profesor reflexivo, coherente, que investiga
5 poniendo en practica nuevas metodologías.
6 No estaría mal ser capaz de ser un profesor
7 coherente. Me explico. Algo que detecto en mi labor
8 docente es cierta esquizofrenia (me parece que esta
9 expresión me delata) entre lo que creo que debo hacer
10 y lo que realmente hago. Creo que necesito más
++ Text units 13-17:
13 hechas sin tener un fundamento teórico detrás. Más
14 que ser un profesor investigador tal y como lo
15 describen la LOGSE en su articulado y Porlán en sus
16 artículos, me gustaría encontrar un modelo y actuar
17 en concordancia con él. Probablemente lo que deseo es
++ Text units 48-62:
48 Una profesora cuya función principal sea de
49 coordinadora de la clase, buena observadora, y con
50 recursos suficientes para atender y motivar a todos
51 los alumnos/as, y por supuesto para saber resolver
52 los conflictos que a diario surgen en el aula.
53 En cuanto a las relaciones personales, me
54 encantaría que fuesen fluidas, que los alumnos/as me
55 viesan como una ayuda en su aprendizaje y desarrollo
56 personal, y los profesores/as como una compañera que
57 puede colaborar con ellos/as.
58 Me gustaría ser capaz de programar las sesiones, de
59 manera que llevase siempre un ritmo de trabajo. Ser
60 capaz de organizar el trabajo de clase de forma que
61 pueda realizar varios tipos de tareas con diferentes
62 alumnos. Dedicar más tiempo a reflexionar sobre mi
++ Text units 68-71:
68 Me gustaría ser un profesor que fuese capaz de
69 atender en clase a todos los alumnos, trabajando
70 varios niveles, y engancho a aquellos alumnos que
71 están completamente desmotivados.
++ Text units 73-93:
73 Motivador, capaz de improvisar, investigador,
74 innovador. Ser capaz de realizar una evaluación de la
75 práctica docente y realizar las modificaciones
76 oportunas.

77 Me gustaría enseñar de forma entretenida.
78 Me gustaría ser un profesor comprensivo con
79 capacidad para escuchar al alumno y que además sea
80 capaz de transmitir entusiasmo a éste para que no se
81 desanime a la hora de enfrentarse a una asignatura
82 como es la nuestra
83 La verdad es que seguiré siendo el mismo. Pienso
84 que hoy en día los alumnos presentan una problemática
85 que se escapa a la tarea del profesor, es necesario
86 la implicación de padres. No es por ser muy
87 extremista pero cada día que pasa tengo una idea mas
88 clara, soy profesor, no padre. Revindico la figura
89 del "profesor" que enseña y forma a sus alumnos, y
90 desde luego no pienso convertirme en una persona
91 dedicada a la reinserción social de alumnos
92 conflictivos, para esto hay profesionales que tienen
93 la cualificación adecuada. Este año he trabajado,
++ Text units 111-115:
111 Un profesor que consiga motivar a los alumnos,
112 con una metodología abierto , que se vaya adaptando
113 a las nuevas circunstancias, paciente, con sentido
114 del humor y con muchas ganas para seguir enseñando y
115 educando.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 01-02

+++ Retrieval for this document: 41 units out of 645, = 6.4%

++ Text units 11-51:

11 1 Un profesor del que mis alumnos tuvieran un
12 recuerdo positivo, no dando quizás tanta importancia
13 a la adquisición de muchos conocimientos de la
14 asignatura de Lengua y Literatura, como al haber
15 facilitado una incipiente madurez en aspectos tales
16 como la comprensión, el razonamiento y la libertad de
17 pensamiento.
18 2 Un profesor que trabaje y ponga en práctica todos
19 los métodos y estrategias pedagógicas necesarias para
20 mejorar el rendimiento de los alumnos y para
21 conseguir un grado aceptable de satisfacción personal.
22 3 Básicamente igual que el año anterior, un profesor
23 que supiera motivar e incluso entretener a los
24 alumnos pero que también mantuviera cierta disciplina
25 y respeto entre ellos mismos y con nosotros.
26 4 Según mi escasa experiencia, considero que el
27 profesor ideal (al que aspiro llegar a ser algún
28 día), debe tener tres características fundamentales:
29 Saber organizar su trabajo con el objetivo de
30 obtener resultados satisfactorios.
31 Provocar la estimulación y motivación de los
32 alumnos, despertando en ellos la curiosidad.
33 Saber comunicarse con sus alumnos: saber entender
34 y hacerse entender.
35 Cada día valoro más a aquel profesional que logra
36 el difícil equilibrio entre la figura "estricta" y
37 seria, capaz de controlar la disciplina del aula, y
38 la figura justa y cercana a los alumnos que les
39 permite acercarse a él para solucionar sus problemas.
40 Soy consciente de que esa imagen es utópica o que
41 sería la ideal, pero creo útil marcarme esa meta para
42 poder evolucionar yo misma como profesora y
43 desarrollar de una forma mejor mi actividad en el
44 aula y mi relación con los alumnos.
45 Me gustaría ser un profesor consciente de las
46 necesidades que tienen mis alumnos. Eso supone ser
47 capaz de ofrecerles una metodología adecuada para la
48 transmisión de mis conocimientos en cada caso y saber
49 motivarlos para que puedan aprovecharlos.
50 Uno que no pierda nunca la ilusión por trabajar con

51 los alumnos.
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 00-01

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 100, = 2.0%
++ Text units 4-5:
4 Me gustaría llegar a ser una profesora que se
5 acercara al modelo constructivista.
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 55 units out of 381, = 14%
++ Text units 4-15:
4 Me gustaría ser una profesora con la que los alumnos
5 disfrutasen aprendiendo y construyendo matemáticas,
6 ser capaz de cambiar la idea con que los alumnos se
7 enfrentan a las matemáticas: que no sirven para nada,
8 que son muy difíciles, que todo es muy mecánico y
9 aburrido, etc.
10 Otro aspecto que me gustaría mejorar en mi profesión
11 es la de la atención a la diversidad, ofrecer a cada
12 alumno lo más conveniente, según sus capacidades y
13 situación personal, para su adecuado desarrollo;
14 conseguir que todos se sientan a gusto en mis clases
15 y a la vez aprendiendo.
++ Text units 24-33:
24 a la vez. Me gustaría ser un profesor capaz de
25 trabajar día a día y con ilusión por un mejor
26 conocimiento de mis alumnos, ir analizando todo lo
27 que ahora conozco, y ponerlo a disposición de todos
28 los alumnos, para que todos trabajen según sus
29 capacidades.
30 Un profesor responsable y organizado en su trabajo,
31 que mantenga una buena relación afectiva con sus
32 alumnos. Debe saber motivar y captar la atención del
33 alumnado y ser firme en sus decisiones.
++ Text units 38-45:
38 o el más atractivo para dicho tema. Así que la idea
39 que tengo de profesor para mí, es la de aquel que
40 tenga la facultad de hacer de las matemáticas una
41 asignatura novedosa, divertida, pero sobre todo que
42 con otro enfoque diferente al que casi todos hemos
43 recibido, sepamos transmitir conocimientos útiles,
44 sin dejarnos atrás nada importante, aunque ¿qué es lo
45 realmente importante? .
++ Text units 47-54:
47 siguientes características:
48 Capaz de mantener una buena relación de comunicación
49 con los alumnos que mejore el proceso de
50 enseñanza-aprendizaje. (No significa ser "colegas")
51 Encontrar el equilibrio entre explicación,
52 construcción y aplicación de contenidos.
53 Transmitir a los alumnos "el amor" hacia las
54 matemáticas.
++ Text units 83-86:
83 atender a los alumnos desmotivados y con serias
84 dificultades académicas, ayudándoles y evitando que
85 la marcha de la clase se vea afectada. Un problema
86 muy difícil en grupos de más de treinta alumnos.
++ Text units 144-151:
144 de Angel Saez. Ahora falta la parte más difícil, el
145 trato con los alumnos, el saber actuar en cada
146 momento de la forma más eficaz en problemas de
147 disciplina, de abandono de estudios, saber ofrecer
148 alternativas, atajar los problemas a tiempo,
149 implicarnos al máximo. Aprender de esa otra faceta
150 tan distante a veces de la de enseñante como es la de
151 educador.

++ Text units 194-198:
194 Me quedo con una idea "no se trata de resolver todos
195 los conflictos sino de intentar transformarlos". Está
196 claro que no podemos solucionarlo todo, sin embargo,
197 está en nuestras manos mejorar la situación actual
198 en las aulas.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 18 units out of 725, = 2.5%

++ Text units 76-93:

76 Primero, yo creo que es imprescindible por lo que yo
77 veo además, por lo que yo hago y los demás hacen, es
78 imprescindible que te guste, que para ti no sea una
79 tortura llegar a clase, porque yo creo que para mucha
80 gente es una tortura, primero que te guste. Respeto
81 por el alumnado, mucho, mucho respeto por el alumnado
82 y también, que seas capaz de probar cosas nuevas, que
83 no tengas miedo, porque yo creo que da miedo estar
84 con treinta niños y yo a veces intento hacer algo
85 nuevo y digo oye, por donde me saldrá esto, que no te
86 de miedo hacer una cosa nueva, porque hace falta,
87 porque los niños cambian, yo creo que sí. Ideal, mira
88 te puedo retratar una persona del instituto que me
89 gusta mucho, muy serena, que no se alarma por las
90 cosas, que mira al alumno, que sabe por donde va,
91 porque hay gente que da sus clases y realmente las da
92 siempre igual todos los años, y yo creo que eso es
93 imposible, porque todos los años hay alumnos nuevos.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 26 units out of 559, = 4.7%

++ Text units 53-54:

53 ¡Un profesor ideal!, hombre, un profesor que domina
54 la materia, eso es importante, eso creo que lo puse

++ Text units 57-64:

57 creo lo mismo de antes, que domine la asignatura que
58 da, que esté motivado, que le guste lo que haga, que
59 comprenda a los alumnos, que sepa ponerse un poco,
60 no, porque todo eso le ayuda a que de las clases
61 mucho mejor, no, el que se sepa expresar, por
62 supuesto, el que sepa buscar actividades variadas,
63 que haga las clases participativas, dinámicas y que
64 esté cercano a ellos también creo que es importante.

++ Text units 151-157:

151 ¿Qué debe saber un profesor de ciencias?

152 LUISA

153 Debe ser observador, saber ciencias naturales fuera
154 de lo que es... yo eso lo veo importante, que sepas
155 solucionar, no, tengas capacidad de deducciones,
156 muchos fenómenos, de cosas, de aspectos, no sé, es
157 que aparte de los contenidos, no.

++ Text units 159-167:

159 Eso de saber, ¿Y de saber hacer? qué tiene que saber
160 hacer un profesor o una profesora.

161 LUISA

162 Pero es que no entiendo eso de saber hacer, "tortilla
163 de patatas"... si, te pongo un ejemplo, saber hacer,
164 por ejemplo, manejar a los niños en un laboratorio,
165 creo que sí, que es función del profesor, si, saber
166 coordinar, si eso sí, sí, saber mantener el orden,
167 también, si.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 13 units out of 851, = 1.5%

++ Text units 97-103:

97 Hombre, un profesor que sepa transmitir sus
98 conocimientos, pero, o sea transmitirlo de forma que
99 llegue a todo el mundo, a todos los alumnos. Yo los
100 profesores que recuerdo así, los que me han marcado,
101 pues es que realmente no sé definir cuales son los
102 rasgos que tienen y qué les diferencian del resto,
103 sería cuestión de analizarlo.

++ Text units 107-109:
107 Claro, saber transmitir y que te enganche, ¿no?, que
108 te interese lo que está contando, o sea, que cuente
109 cosas interesantes. (Profesor ideal)

++ Text units 308-310:
308 te arruinan las clases, entonces... Yo desde luego
309 admiro a los profesores, que cuando pasas por al lado
310 de su puerta no se oye ni una mosca. Bueno, tampoco
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 18 units out of 770, = 2.3%

++ Text units 45-53:
45 MANUEL ¿Un profesor ideal?, yo creo que un profesor
46 ideal es aquel que en clase sabe estar, que sabe
47 llevar bien la clase, creo que sabe, más que
48 organizar así mismo, sabe organizar a sus alumnos, de
49 que cada uno esté trabajando, y creo que un profesor
50 ideal en clase se controla bastante, es decir es una
51 persona que es dueña de sí misma, que sabe que hacer
52 consigo misma ¿no?, y luego también Con sus alumnos,
53 para mí eso es un profesor ideal ahora mismo.

++ Text units 123-131:
123 la pregunta esta es muy parecida, es decir, ¿qué
124 crees que debe saber un profesor de lengua en
125 Secundarla?
126 MANUEL
127 Además de lengua, yo creo que debe tener más
128 conocimientos, como son psicología, pedagogía,
129 hábitos sociales... Yo diría que también, incluso
130 hasta conocimientos de cultura general ¿no?, también,
131 más que de lengua, sobre todo esto creo yo.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 12 units out of 242, = 5.0%

++ Text units 164-166:
164 somos la Virgen de Lourdes. Otro compañero interviene
165 para indicar que hay dos soluciones: apartar los
166 problemas de tu vida normal y que te salga el callo.

++ Text units 194-195:
194 Hay comentarios acerca de que hay que ser un
195 superhombre. Un compañero de Lengua interviene para

++ Text units 201-203:
201 el claustro le dice que tiene que ayudar a los
202 alumnos y comprenderlos. Se pregunta: ¿Dónde está la
203 frontera educador-enseñante?

++ Text units 212-215:
212 Una compañera expresa que nadie nos exige que seamos
213 superhombres, le exigen que los tenga encerrados en
214 clase; lo importante es no llegar tarde, porque hay
215 alumnos en los pasillos; no nos exigen tanto.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 25 units out of 399, = 6.3%

++ Text units 33-35:
33 la labor de educar a gente, de ser consciente de que
34 trabajas con personas, interactuar y verlos crecer
35 como personas, me parece que la asistencia a un

++ Text units 232-236:

232 me gustaría verla, está el desconocimiento y la
233 polarización, esa pelea terrible, tú eres profesor
234 clásico y tú un loco que viene aquí a hacer
235 tonterías, yo no soy un animador sociocultural y le
236 dije yo tampoco, no sé yo lo veo demasiado polarizado.

++ Text units 352-368:

352 verdadera parte importante de la L.O.G.S.E, y cuando
353 aquí se dice, que muchos de nosotros cuando nosotros
354 llegamos a clase por primera vez, ponemos en marcha
355 el modelo que hemos aprendido, es decir, nos llega un
356 señor, nos pone una clase magistral y luego se va, yo
357 tengo que decir que he tenido la maravillosa suerte
358 de tener un gran profesor en la escuela primaria, que
359 practicaba con nosotros la L.O.G.S.E, sin haber leído
360 nada de la L.O.G.S.E, porque no existía, era un
361 hombre que nos ponía a hacer debates, que nos ponía a
362 hacer creación, ponía a trabajar hasta a los
363 gamberros, y conseguía que hasta los gamberros le
364 hicieran caso, yo intento seguir los pasos de ese
365 señor, no sé si lo conseguiré alguna vez, pero vamos
366 quiero seguir el modelo de cómo sería un gran
367 profesor, y desde luego no se parece nada a un
368 profesor, bla, bla, bla. Porque lo que está claro es

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 494, = 2.8%

++ Text units 34-40:

34 Yo, lo que pasa es que creo que un profesor ideal no
35 hay, entonces para mí esta pregunta es muy
36 complicada. Hay aspectos de un profesor que puedo ver
37 que son buenos y otros y además que depende mucho de
38 los grupos, es que no creo que un profesor tenga que
39 actuar de una forma con un grupo que con otro,
40 entonces no sabría como definir un profesor ideal.

++ Text units 47-50:

47 entonces yo creo que eso es un punto positivo e
48 importante, el que tú estés delante de los alumnos y
49 te encuentres relajada y que te encuentres bien, no
50 en todo momento por supuesto, porque hay momentos en

++ Text units 57-59:

57 relación que llevo con los alumnos es buena y que eso
58 es algo importante, para poder llevar una clase más o
59 menos en condiciones, no es que lo haga bien, seguro

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 515

+++ Retrievals in 18 out of 22 documents, = 82%.

+++ The documents with retrievals have a total of 9012 text units,
so text units retrieved in these documents = 5.7%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 4.6%.

+++++

SUBCATEGORÍA 2. Autoimagen respecto al perfil del buen profesor/a

MODELO PROFESOR/Autoimagen

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 430, = 1.9%

++ Text units 59-63:

59 Yo, lo que me hubiera dado cuenta día tras día, es
60 qué es lo que debería hacer y sé qué es lo que no
61 cumplo, entonces sé que son deficiencias mías, porque
62 bueno, el ser más exigente en la clase, ellos desde

63 luego me veían al principio muy serio.

++ Text units 100-102:
100 yo creo que no sabemos comunicarnos a los chavales,
101 en mi caso desde luego me queda mucho camino que
102 recorrer.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 66 units out of 1095, = 6.0%

++ Text units 109-110:
109 CARLOS
110 Si, si me veo, a mí me ha pasado, por ejemplo, niños

++ Text units 186-190:
186 visto siempre, evidentemente no funciona, yo me
187 siento muchas veces ridículo explicando... yo que
188 sé, algo demasiado abstracto a algunos niños, y me
189 digo, es que no tiene sentido lo que estoy diciendo,
190 es así de triste pero eso es así. Entonces no sé, un

++ Text units 286-290:
286 dado, entonces me veía con la impotencia de decir,
287 ¿cómo explico esto para que me entiendan?, porque
288 veía que no me entendía, entonces a mí ese choque del
289 nivel cuando empecé, me perdió totalmente, cada vez
290 la situación era peor. Pero ya con el tiempo, también

++ Text units 304-304:
304 peor. Yo me siento más seguro.

++ Text units 328-340:
328 saliendo, pero bueno o sea, el hecho de no quedarte
329 parado ante esas situaciones, de no decir, en la
330 situación esta sí, y estás lamentándote continuamente
331 de que está mal sin tampoco hacer nada. Entonces yo
332 como un empuje, para dentro. Y un poco también, te
333 mete lo del tema de funciones, porque, pues eso, lo
334 que te decía antes, a veces te ves haciendo el
335 ridículo en clase, que ni se enteran, ni te escuchan
336 ni nada y entonces pues empiezas a probar con otras
337 cosas, y ves que sí, ves que pueden funcionar. Dar el
338 primer paso para hacer cosas nuevas, intentar cambiar
339 algunas cosas viejas, yo lo veo un poco incluso
340 trampolín, y en el fondo el objetivo debería ser ese.

++ Text units 345-348:
345 Si, es muy bonito pero es muy difícil, desde que
346 dices veo el problema, hasta que decides hacer algo,
347 y hasta que lo haces, pasa mucho tiempo y son unas
348 cosas que también te dan impotencia.

++ Text units 373-374:
373 Estoy contento también porque no me he dejado comer
374 por ellos

++ Text units 487-501:
487 Yo, eso lo veo como un lastre, quitando el sentido
488 negativo de la palabra, que llevas ahí de siempre, es
489 lo que siempre has hecho, entonces cuando empiezas,
490 pues lo típico empiezas repitiendo cosas que ya has
491 visto, repitiendo acontecimientos que ya conoces,
492 porque a falta de otros. El niño que reproduce pues
493 reproduce lo que hace el padre y tú que reproduces,
494 pues reproduces lo que han hecho tus profesores y
495 entonces empiezas un poco así, poco a poco vas
496 cambiando, vas viendo que puedes hacerlo de otras
497 formas. Lo que pasa es que cambiar todo eso y empezar
498 de otra manera, primero da miedo muchas veces porque
499 no sabes como va a salir la cosa, segundo cuesta y
500 tercero depende mucho de los resultados que sigas o
501 que no sigas. Porque yo por ejemplo con un curso este

++ Text units 511-519:
511 tienes que cambiar todo y cuesta, cuesta, o sea al
512 final acabas en bueno vamos a representar una
513 parábola hoy, mañana haremos otra cosa. Entonces,

514 repites lo que has visto hasta ahora, intentas
515 cambiarlo, pero ese cambio yo creo que se necesita
516 tiempo para organizarlo y tener muy claro qué quieres
517 hacer, entonces para tener claro qué quieres hacer,
518 tienes que empezar a hacer cosas sueltas y en función
519 de lo que te va saliendo, vas añadiendo, vas quitando.

++ Text units 663-668:

663 Por eso digo, que empiezas a ver las cosas y
664 empiezas a verlas con un tiempo por delante, o sea no
665 como de inmediato. O sea que sí, empiezas a ver los
666 cambios, empiezas a ver cuando lo puedes hacer, pero
667 intentas llevarlo todo a la práctica al mismo tiempo
668 es como, no, no puedes.

++ Text units 678-681:

678 No, cuando te digo que va a ser el año que viene, o
679 sea, no creo que sea en un año tampoco, eh, se
680 tardará más de un año evidentemente, pero bueno,
681 mientras vaya habiendo cambios.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 588, = 1.0%

++ Text units 88-93:

88 intento, voy caminando hacia allá, además, intento
89 mejorarme cada día, intento probar con distintas
90 cosas y me cabreo cuando veo que las cosas no
91 funcionan y bueno, lo único que hago es cambiar la
92 estrategia, y evidentemente cuando doy con algo que
93 parece que funciona me emociono mucho.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 188, = 11%

++ Text units 14-18:

14 eventualidades fueran negativas). Sin embargo me
15 conformaría con ser un profesor del que mis alumnos
16 dijeran que han aprendido algo, por muy pequeño que
17 pareciera y aunque no estuviera relacionado con mi
18 asignatura.

++ Text units 31-37:

31 Me gustaría que no me vieran como a un "enemigo".
32 Quiero que confíen en mí como en alguien que les
33 enseña y les puede orientar también en otros sentidos
34 Aspiramos a conservar la motivación y una línea de
35 trabajo coherente y ajustada a las necesidades que
36 demandan los cambios y objetivos de la comunidad
37 educativa. Continuar el proceso de formación e

++ Text units 40-47:

40 cambio cualitativo en la enseñanza pública. El
41 trabajo diario, la búsqueda de métodos y la
42 experimentación de nuevas estrategias que me permitan
43 crear en el aula un clima socio-afectivo positivo en
44 el aula. También somos conscientes de la necesidad de
45 corregir errores constantemente, aunque sin una
46 autoexigencia que influya negativamente en el ámbito
47 personal y, por ello, en el laboral.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA BG 01-02

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 587, = 0.85%

++ Text units 30-34:

30 3 Este año he procurado dar la materia de una forma
31 menos expositiva. He dedicado bastante tiempo a la
32 realización de actividades en el aula. Esto creo que
33 favorece el aprendizaje de los alumnos. Yo he hablado
34 menos y ellos han trabajado más. Creo que es muy

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 215, = 3.3%

++ Text units 12-12:

12 No se definirme en cuanto al tipo de profesora, si

++ Text units 14-15:

14 prácticos y, ahora que caigo, no quiero ser la típica

15 profesora "quejica".

++ Text units 27-30:

27 hacerlos bien en el examen. Parece que arrastro los

28 años de dar clases particulares, pero en el aula

29 tengo que ser capaz de superar esa concepción del

30 profesor. No debo limitarme a enseñar como aprobar un

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA MA 01-02

+++ Retrieval for this document: 16 units out of 381, = 4.2%

++ Text units 16-19:

16 Creo que muchas de las herramientas necesarias para

17 llegar a ser esta profesora ya las he conseguido en

18 este curso, aunque eso sí, necesito ir poniéndolas en

19 práctica para conseguir sacarles el máximo partido.

++ Text units 21-24:

21 Creo que este año no estoy tan agobiada como al año

22 pasado, soy consciente que estoy aprendiendo muchas

23 cosas y que no todas las tengo que poner en práctica

24 a la vez. Me gustaría ser un profesor capaz de

++ Text units 81-82:

81 Este curso no he tenido especiales problemas con la

82 docencia, exceptuando los que siempre van a existir:

++ Text units 87-92:

87 Aparte de problemas concretos de disciplina con

88 algunos alumnos que hayan ido quizás un poco más

89 lejos de la cuenta, (aunque este año se nota la

90 experiencia del primer año, que me ha permitido

91 capear el temporal en más de una ocasión sin llevarme

92 el sofocón del año pasado) principalmente dos han

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 15 units out of 725, = 2.1%

++ Text units 95-97:

95 Y donde tú estás ahora mismo, es decir, lo que tú

96 estás actuando ahora mismo, tú crees que estás muy

97 cerca estás muy lejos.

++ Text units 99-99:

99 Bastante lejos, yo creo que sí.

++ Text units 103-113:

103 Por ejemplo, yo a veces, yo creo que tú tienes que

104 ser profesor, tienes que estar con ellos, o sea,

105 tienes que tratarlo de igual a igual, pero ellos

106 tienen su función e la clase y tú tienes tu función

107 en la clase, pero yo creo que a veces me pierdo, y yo

108 estoy con ellos en la clase, me pasan a laboratorio

109 hoy con el jabón estaba yo más emocionada que ellos y

110 eso está bien, entusiasmarse pero, tienes que saber

111 cual es tu función dentro de la clase y yo creo que

112 hay todavía estoy yo muy lejos, yo creo que sí.

113 Lejos, en el tema de afrontar

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 559, = 3.6%

++ Text units 66-69:

66 ¿Y tú ahora mismo como te ves tú con respecto a ese

67 profesor ideal?.

68 LUISA

69 Yo muy bien.

++ Text units 71-75:
71 Pero tú, te ves cercana
72 LUISA
73 Yo creo que sí, hombre me faltan cosas, por ejemplo,
74 quizás no ser tan exigente, a lo mejor, yo es que
75 entro muy fuerte, yo me considero exigente.

++ Text units 81-88:
81 es que yo veo que como conmigo creo que aprenden de
82 la forma en que yo enseñe o pretendo enseñar,
83 entonces creo que no voy muy desencaminada. Hombre me
84 falta, por ejemplo, en esta evaluación, ahora el tema
85 de la testonica de platas, voy a hacer una
86 introducción, por lo menos dos clases o a lo mejor
87 quizás una clase, sí, de qué es lo que vamos a ver,
88 por qué lo vamos a ver, que importancia tiene, y

++ Text units 95-97:
95 pues eso es una forma de engancharlos, entonces veo
96 que me falta, o sea que puedo aprender más cosas,
97 como motivarles, por ejemplo, si yo les paso un
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 29 units out of 851, = 3.4%

++ Text units 114-129:
114 Yo estoy, vamos, hay días que pienso que sí estoy,
115 entonces mando a los alumnos, pero otras veces, te
116 saltan con la puntillita, ¡tú no lo sabes explicar! y
117 eso te duele, porque realmente no estás sabiéndolo
118 explicar, y es verdad, te lías, es muy difícil
119 pararse justo en el nivel que ellos van a entender,
120 porque como sabes más que ellos, pues, lo hago de
121 forma desordenada, sabes, lo que yo más coraje me
122 daba que hiciera un profesor, de empezar a hablar con
123 una cosa y de pronto se le viene una idea a la cabeza
124 y la apunta en la pizarra, y los alumnos están eso,
125 que quieren tenerlo todo ordenadito en el cuaderno y
126 como tú empieces a divagar y a hacer una lluvia de
127 ideas los vuelves locos. Y eso fue una cosa que me
128 dijo un alumno, bueno, estaba ya la clase, se me fue,
129 me dijo uno, ¡qué nos vas a volver locos a todos!

++ Text units 135-139:
135 di cuenta que era verdad. Yo recuerdo profesores de
136 esos que están desorganizados y eso se traduce en una
137 clase caótica. Entonces una entra ya en la
138 desorganización, porque no me planifico bien las
139 clases.

++ Text units 144-151:
144 Sí, sí, o a lo mejor la he hecho y no la he tenido en
145 cuenta, (palnificación) por cualquier motivo, porque
146 he cambiado de idea sobre la marcha y ha sido un
147 error. Eso sí que se aprende con la experiencia, que
148 hay que saber improvisar. Porque una vez que has
149 improvisado, y ahora te das cuenta que es un fracaso,
150 ya no puedes dar marcha atrás porque entonces ya
151 dicen que estás loca.
+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 770, = 1.8%

++ Text units 59-72:
59 Sí, sí, muchísimo. Porque soy una persona que al
60 menos mi carácter, pues me enfado bastante, la verdad
61 es que sí, yo procuro siempre que entro en mi clase
62 hacerme una reflexión de que yo voy a dar clase y que
63 voy allí, eso a no enfadarme y porque si me enfado es
64 peor. Ahora mismo si que me veo lejos, también veo
65 que he avanzado, desde octubre hasta ahora mismo, sí

66 que veo que voy un poquito sedimentándome más en lo
67 que son ideas, experiencias, y me parece que lejos
68 estoy, creo que llegaré, eso me parece, también soy
69 optimista, me enfado pero soy optimista y creo que
70 llegaré, pero ahora mismo se que estoy lejos, porque
71 sobre todo veo, o sea que por nada me irrito y eso es
72 verdad

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 399, = 1.3%

++ Text units 18-19:

18 las opiniones que se ha puesto aquí, yo soy muy
19 optimista con respecto a mi profesión, a mí me gusta

++ Text units 26-28:

26 de enseñaste y educador, yo soy una persona también
27 que se ha metido en esta profesión porque realmente
28 creo que siento una fuerte vocación de educadora,

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 24 units out of 494, = 4.9%

++ Text units 46-46:

46 Yo hasta ahora me encuentro bien en las clases,

++ Text units 51-57:

51 los que no, pero que, no sé, yo tengo que aprender
52 muchísimo desde luego, pero pienso que por ahora las
53 cosas no van tan mal. A lo mejor al principio, claro,
54 te encuentras con un montón de alumnos que no conoces
55 a ninguno, una situación así un poco que no sabes
56 como va a ir, pero después de conocerlos, yo la
57 relación que llevo con los alumnos es buena y que eso

++ Text units 59-61:

59 menos en condiciones, no es que lo haga bien, seguro
60 que tengo muchísimos fallos, pero bueno, por lo menos
61 a gusto me siento.

++ Text units 128-133:

128 también me pasa igual, en cuanto conozco a los
129 alumnos y en cuanto me imagino que ellos me conocen a
130 mí, yo es que no sé más o menos se produce cuando, al
131 principio hay un poco de rechazo quizás un poco por
132 ser joven o por ser mujer, pero yo creo que llegas un
133 momento en el que..., yo es que he tenido mucha

++ Text units 208-214:

208 es bueno, lo que pasa es que a mí de momento me está
209 costando, o sea, yo no puedo hacer siempre eso,
210 porque todavía no estoy preparada quizás para seguir
211 siempre ese... entonces, intento meter de vez en
212 cuando actividades de ese tipo, pero no siempre, pero
213 vamos que yo creo que sí, que voy a meter actividades
214 de ese estilo.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 235

+++ Retrievals in 13 out of 22 documents, = 59%.

+++ The documents with retrievals have a total of 7282 text units,
so text units retrieved in these documents = 3.2%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 2.1%.

+++++

SUBCATEGORÍA 3. Concepciones sobre desarrollo profesional.

MODELO PROFESOR/Desarrollo profesional

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 430, = 1.6%

++ Text units 160-166:

160 total sinceridad, entre que uno no lo sabe llevar, y
161 además que lo que requiere es mucha dedicación,
162 realmente es una cosa real. Cómo atajarlo, pues la
163 verdad es que yo sigo estando un poco en Babia,
164 acerca de cómo organizarlo, o sea, que sé que existe,
165 que es un tema fundamental. Requiere más dedicación
166 por mi parte.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 60 units out of 1095, = 5.5%

++ Text units 165-171:

165 CARLOS

166 Pero es que eso ya es un problema del sistema, no
167 tiene sentido estar cinco años matemáticas para
168 dedicarte a la educación, porque es que sí sabes
169 estudiar matemáticas, pero no tienes ni idea de cómo
170 tienes que educar, eso lo vas adquiriendo con la
171 experiencia, la Universidad en ese sentido nula.

++ Text units 207-215:

207 CARLOS

208 Yo creo que debería estar incluido en la Universidad.
209 En Francia por ejemplo, no sé si conoces el sistema,
210 son tres años de la especialidad de Ciencias y luego
211 son un año más si te quieres dedicar a enseñanza,
212 otro año, son materias completamente diferentes si te
213 quieres dedicar a investigación o a otra cosa, pero
214 tienen enfocado, lo tienen enfocado a lo que tú
215 quieres hacer.

++ Text units 223-232:

223 Sí ya está enfocado pero se queda solo en la teórica,
224 o sea yo creo que debería haber una parte de
225 prácticas en un centro, pero no de una hora o dos, en
226 una y dos horas no te da tiempo enterarte
227 absolutamente de nada, estás pensando más en lo que
228 estás haciendo, en el miedo, en los nervios, en lo
229 que están pensando los niños, que realmente en lo que
230 te tienes que centrar y más si es la primera vez que
231 lo haces. Entonces, será una parte de prácticas pero
232 con un peso bueno, dos o tres meses como mínimo.

++ Text units 238-261:

238 Ya pero, es que a mí eso me parece un error, me
239 parece un suicidio, un suicidio no, eso es muy
240 fuerte. Pero, estar preparándote una oposición, sin
241 saber realmente si te gusta o no, porque a mí una
242 persona si ha aprobado la oposición y me dice que no
243 le gusta pues me lo creo, por qué no, es igual que
244 cuando coges una carrera, no tienes por qué saber que
245 te va a gustar, lo que tú tienes una idea de una
246 carrera, en el momento en qué piensas meterte hasta
247 que la haces, la idea cambia totalmente y mucha gente
248 lo dice, que se ha equivocado. Entonces la historia
249 es esa, que tienes un año de prácticas pero un año de
250 prácticas posterior y no me sirve, o sea dame un año
251 de prácticas a priori que yo vea lo que es, en qué
252 consiste si puedo, si me gusta si no me gusta, ¿qué
253 no me gusta?, pues ya decidiré otra vida, pero que
254 tenga la posibilidad de saber si me gusta o no, de
255 saber si valgo o no, que no creo que sea fácil.
256 Entonces pienso, que eso debería estar incluido sino
257 en la carrera, posterior, pero no eso de aprobar una
258 oposición, yo lo del sistema de la oposición tampoco
259 me gusta, aunque no venga al cuento, porque, ¿que
260 demuestra una oposición con respecto a la educación
261 después?

++ Text units 388-397:

388 curso, estamos bastante liados, porque también tienes
389 el tema de la memoria de prácticas que te quita
390 tiempo, tienes el curso, tienes otros cursos que todo
391 el mundo se mete en otros cursos para coger puntos
392 para esto y para lo otro, porque en fin hay que
393 hacerlo, entonces al final te ves con el agua al
394 cuello y muchas de las cosas que haces tampoco sirven
395 para nada, las tienes que hacer porque simplemente
396 las tienes que hacer y te quitan tiempo para hacer
397 las que realmente te gustan, eso ya es la sociedad.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA LE 00-01

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 188, = 2.1%

++ Text units 37-40:

37 educativa. Continuar el proceso de formación e
38 implicarme en nuevas experiencias y métodos de
39 trabajo que, a medio y largo plazo, promuevan un
40 cambio cualitativo en la enseñanza pública. El

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 00-01

+++ Retrieval for this document: 20 units out of 215, = 9.3%

++ Text units 6-11:

6 Para ello creo que debo formarme y adaptarme a los
7 alumnos y alumnas que tenemos. Quiero cambiar mi
8 forma de enseñar y captar su interés en la medida que
9 sea posible, utilizando medios (laboratorio,
10 proyector, ordenadores...) que hagan que su
11 participación en clase sea más activa.

++ Text units 13-14:

13 se que tengo que prepararme mejor los contenidos
14 prácticos y, ahora que caigo, no quiero ser la típica

++ Text units 33-34:

33 profesionalidad, si los factores "medioambientales"
34 futuros me lo permiten.

++ Text units 39-43:

39 Un profesor abierto, con ilusión por su trabajo,
40 positivo, que mejore su formación continuamente,
41 coherente en sus actuaciones y con ganas de ir
42 mejorando los problemas que existan con el trabajo
43 diario.

++ Text units 52-56:

52 También me gustaría desarrollar una metodología que
53 garantizase la atención a la diversidad, y ser capaz
54 de contextualizar el proceso de
55 enseñanza-aprendizaje, para no terminar dando siempre
56 "las mismas clases".

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: EVALUACIÓN CUALITATIVA FQ 01-02

+++ Retrieval for this document: 78 units out of 337, = 23%

++ Text units 10-13:

10 y lo que realmente hago. Creo que necesito más
11 fundamentos teóricos. Hago cosas que, por cierto, a
12 lo largo del curso he descubierto que están bien
13 hechas sin tener un fundamento teórico detrás. Más

++ Text units 17-47:

17 en concordancia con él. Probablemente lo que deseo es
18 una transición rápida entre el punto de partida, las
19 ideas previas, mis preconcepciones respecto a la
20 labor docente y a la enseñanza y el punto de llegada,
21 el dominio de una serie de estrategias, no de
22 recetas, de estrategias para afrontar los problemas
23 de cada día, cada mes, cada trimestre, cada año, etc.
24 Eso ya sé que no es posible, pero la inercia a
25 conseguir objetivos rápidamente, a quemar etapas, es
26 fuerte y probablemente sea en sí una preconcepción

27 del profesorado: pensar que tras una formación breve,
28 tras un adoctrinamiento sencillo, se puede pasar de
29 novato, de neófito, a perito, a ser una autoridad en
30 la materia, a alcanzar el nirvana docente que
31 consiste en no tener problemas. Y ya sabemos que eso
32 es imposible antes de la muerte, sea docente o
33 indecente. No es un juego de palabras sin más, la
34 muerte indecente es la que le sobreviene al profesor
35 quemado tras haber intentado sin éxito muchas o
36 algunas cosas o simplemente tras haber dado crédito,
37 concediendo autoridad (¡qué delito en nuestra
38 especialidad!) a quienes sólo tienen edad, y
39 habiendo creído que los problemas no tienen solución
40 o que basta con no mirarlos para que desaparezcan. En
41 fin, de mayor quiero ser un profesor coherente, un
42 profesor que tenga un modelo lo suficientemente
43 sólido como para poder responder a las inclemencias,
44 tanto del aula como de la sala de profesores, y lo
45 suficientemente flexible como para poder adaptarse a
46 las nuevas situaciones sin enrocarse en posiciones
47 axiomáticas o dogmáticas. He dicho.

++ Text units 62-66:

62 alumnos. Dedicar más tiempo a reflexionar sobre mi
63 forma de trabajar para no ser el profesor que sólo se
64 preocupa por el examen, es decir, no organizar el
65 curso para la evaluación, si no mas bien integrar la
66 evaluación en el proceso.

++ Text units 74-76:

74 innovador. Ser capaz de realizar una evaluación de la
75 práctica docente y realizar las modificaciones
76 oportunas.

++ Text units 93-110:

93 la cualificación adecuada. Este año he trabajado,
94 trabajado y trabajado, intentando inventar lo que no
95 está inventado para que esos alumnos conflictivos
96 pudieran salir adelante y el resultado ha sido que
97 estos alumnos acabaron tirando las adaptaciones a la
98 papelera. Moraleja: en esta vida el que no se
99 engancha al tren lo pierde, lo siento por ellos, pero
100 a partir de ahora dedicaré mi tiempo y esfuerzo a los
101 alumnos que muestren interés.

102 10 Me gustaría continuar siendo un profesor que se
103 preocupa por sus alumnos. Un profesor que se preocupe
104 por conocerlos y que sepa detectar sus deficiencias,
105 actuando de una manera eficaz. Un profesor que
106 utilice una metodología que consiga motivar a todos
107 sus alumnos, tanto al más capaz como al menos capaz.
108 Un profesor que tenga siempre presente la
109 importancia de su labor para el futuro de sus
110 alumnos.

++ Text units 112-113:

112 con una metodología abierto , que se vaya adaptando
113 a las nuevas circunstancias, paciente, con sentido

++ Text units 149-163:

149 puesta en escena. Una metáfora: si un actor encima de
150 las tablas del teatro, iniciase una y otra vez la
151 escena esperando contentar a todos sus espectadores,
152 ¿no terminaría él loco y sus espectadores viendo Gran
153 Hermano? Creo que es la situación más probable. Por
154 eso, en cierto modo me doy por satisfecho, porque he
155 llegado, a través de la experimentación en primera
156 persona, a la convicción de que hay que llevar un
157 ritmo cansino, sin prisas pero sin pausa, reformular
158 planteamientos, retocar ideas, incorporar nuevas
159 herramientas, pero nada de transmutaciones
160 "cienporcientistas", ni giros copernicanos ni dietas
161 milagrosas. Hay que ir poco a poco, desde la
162 situación actual hasta la próxima parada en la

163 Avenida Vigotsky (¿se escribe así?).
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 12 units out of 725, = 1.7%
 ++ Text units 115-124:
 115 situaciones en clase, que siempre te surgen
 116 situaciones nuevas en clase y yo supongo que
 117 cuando tienes una experiencia de años trabajando, las
 118 afronta mejor, digo yo, con más serenidad, no te
 119 alarmas, y yo todavía estoy a veces me encuentro en
 120 situaciones, que digo qué hago aquí, incluso que un
 121 niño me llegue tarde, para mí es una situación nueva,
 122 ¿que hago lo hecho?, que funciona mejor, le dejo
 123 entrar, no le dejo entrar, todo eso a mí me falta
 124 todavía, saber afrontar situaciones.
 ++ Text units 690-691:
 690 Yo, que el curso este tiene que tirar para adelante,
 691 porque yo creo que hay que formar al profesorado, yo
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 770, = 0.78%
 ++ Text units 511-516:
 511 esto, a mi me dicen que estoy un poco ido, me he
 512 empeñado bastante en hacer cursos, porque como me veo
 513 muy novel, pues creo que aquí me puede aportar muchas
 514 cosas y todos los cursos que hago siempre me llevo
 515 muchas cosas y... y a menos ganas también de hablar
 516 con otra gente que te comenta y que te anima un poco
 ++++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 3 units out of 399, = 0.75%
 ++ Text units 38-40:
 38 posibles, y me gustaría poder recibir una formación
 39 que me permita mejorar cada vez más en ese aspecto
 40 como educadora. Y la otra, era, también señalar que
 ++++++
 +++ Total number of text units retrieved = 190
 +++ Retrievals in 8 out of 22 documents, = 36%.
 +++ The documents with retrievals have a total of 4159 text units,
 so text units retrieved in these documents = 4.6%.
 +++ All documents have a total of 11095 text units,
 so text units found in these documents = 1.7%.
 ++++++

UNIDADES DE INFORMACIÓN CORRESPONDIENTES AL ESTUDIO-4.

PROBLEMA 4-A (¿Qué incidencia tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del C.A.P.) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel?)

PUESTO DE TRABAJO/Formacion previa

+++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 60 units out of 430, = 14%
 ++ Text units 89-102:
 89 Hombre, como entiendo la pregunta, si saliendo de la
 90 universidad estoy preparado para conseguir ese
 91 profesor ideal, no, pues la verdad es que no, no hay
 92 una asignatura didáctica en la facultad que te
 93 encamine a explicar a otros conceptos de la física y

94 química. Yo desde el día en que salí, no hago más que
95 repetirme eso, yo no sé transmitir en muchas
96 ocasiones lo que quisiera, y como imagino que me
97 pasaba a mí, a veces en el instituto, que yo me hacía
98 un acto de fe, pues casi pasa lo mismo, entonces en
99 ese sentido, muchos de los Licenciados que salimos,
100 yo creo que no sabemos comunicarnos a los chavales,
101 en mi caso desde luego me queda mucho camino que
102 recorrer.

++ Text units 154-159:

154 Sí, bueno, vamos a ver. Al principio, yo cuando
155 estaba estudiando las oposiciones, me resultaba muy
156 interesante esto de la Universidad, eso está tela de
157 bien, ahora que estoy ejerciéndolo, eso no es nada
158 sencillo, eso lo que tiene es mucho trabajo y a lo
159 mejor yo no estoy dispuesto a hacerlo así, ¿no?, con

++ Text units 366-381:

366 Bueno, la fase de prácticas, estoy contento porque la
367 tutora que me ha tocado ha sido una persona bastante,
368 es flexible, ha aclarado bastante que las cosas de
369 prácticas pues no es todo lo buena que debiera,
370 ciertamente, he hecho realizar un trabajo y de
371 presentarlo no es tan..., verás, que muchas de las
372 cosas que se plantean en el trabajo son cosas que tú
373 has estudiado en la evaluación, en las oposiciones, y
374 que no son a lo mejor tan útiles, como que el
375 profesor te vieran a lo mejor, lo que hizo ella ¿no?,
376 que tenía que vernos en clase, pues quizás yo creo
377 que hubiera sido mucho más atractivo, que llevara un
378 seguimiento, más asistencia a clase, para corregirte
379 las cosas, para darte sugerencias y quizás después
380 pues unas líneas en las memorias, quitando un poco de
381 hierro al asunto.

++ Text units 386-395:

386 Pues la verdad es que no, con sinceridad no, porque,
387 como te he dicho antes, el hecho de elaborar un
388 trabajo, quizás bueno en el modo de enfocar el
389 trabajo y tu irte dando cuenta de cómo estás actuando
390 para corregir tus errores, en ese sentido sí, si no
391 tienes examen de prácticas te puedes dejar llevar,
392 ¿no?, lo que pasa es que influye mucho lo de la
393 actitud del profesor, el que se sienta un poco
394 preocupado, en ese sentido el hecho de parar, para
395 elaborar el trabajo y reflexionar, sí.

++ Text units 400-413:

400 Pues quizás, a lo mejor la alargaría, en el sentido
401 que dije antes, para que la observación fuese más
402 larga, para que realmente en un año, mi experiencia
403 es muy positiva aquí, a lo mejor el año que viene
404 estoy en otro centro, me encuentro con problemas de
405 disciplina, de compañerismo y tal, y eso me hace
406 distorsionar, o sea que lo que he aprendido aquí, a
407 lo mejor no me sirve allí, y quizás a lo mejor esto
408 se extiende, pues fuese también me angustio, bueno en
409 el sentido de que a lo mejor el año que viene me doy
410 cuenta de que no quiero ser profesor o me agobio por
411 lo que sea y me queme, entonces el seguimiento ese de
412 la fase de prácticas, más largo, pues creo que sería
413 más útil en ese sentido.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 19 units out of 1095, = 1.7%

++ Text units 524-532:

524 Exactamente, a eso me refería también dentro de que
525 hay aspirantes a esto, o sea pues conocer distintas
526 formas de enseñar matemáticas, es que en este momento
527 tampoco conoces más. Yo conocí un poco en el CAB, si

528 tuve suerte porque lo hice en Nervión y no sé lo que
529 era la parte didáctica de las matemáticas para ser
530 especialista, era todo muy interesante porque era
531 todo muy estructural , pero claro esa fue a la que yo
532 fui dos semanas o tres y....

++ Text units 537-546:

537 Si, pero me ayudó a conocerlo simplemente, porque fue
538 un período tan corto y no pasaban de ser tres o
539 cuatro actividades completas, tampoco hicimos más
540 entonces al final se te queda en poco y lo que salvo
541 que necesites así de una actividad concreta no te
542 salva todo eso, lo difícil es ver todo el conjunto,
543 saber la programación de... pues veo todo lo que es
544 de álgebra y verlo en conjunto con todas las
545 actividades, no solo de este tipo, ¿sabes lo que te
546 quiero decir?

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 588, = 2.4%

++ Text units 116-129:

116 Ninguno, ninguno, así ninguno, vamos a ver, para que
117 me sirve a mí lo que he aprendido en la universidad
118 con lo que estoy haciendo en clase, pues para tener
119 una idea general de la biología, porque si tuviera
120 que enseñar matemáticas, pues enseñaría matemáticas y
121 no lo he estudiado en la facultad, que yo creo que
122 para lo único que nos sirve lo que nosotros hemos
123 estudiado en la facultad es para tener una idea
124 global, hombre, te facilita el poder explicarle cosas
125 a los chiquillos, te facilita el poder relacionar tú
126 con no sé ... a lo mejor me es más fácil ponerle
127 ejemplos o buscar estrategias dentro de la biología
128 porque lo domino más que si fuera en matemáticas,
129 pero si tuviera que hacerlo en otra cosa, pues genial.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 76 units out of 725, = 10%

++ Text units 146-169:

146 Ninguna, sinceramente ninguna, o sea, mi formación
147 universitaria, yo acabé despistada completamente y de
148 confecciones de la ciencia es para nada, o sea a mí
149 en orgánica me enseñaban a la teoría que me tenían
150 que dar de orgánica y a resolver ciertos problemas.
151 Bueno, yo es que de la facultad, yo no sé que voy a
152 hablar porque es que a la facultad le tengo mucha
153 manía, o sea a mí la facultad de química, la pasé y
154 no quiero volver a ella, o sea, no me gusta para
155 nada, parece un cortijo, esto no viene al cuento
156 contarle pero a mí me parece un cortijo y realmente
157 no, y yo he hablado con gente que sale de la
158 facultad, tuve oportunidad de conocer a gente que
159 quería dedicarse a esto y yo estoy muy lejos de saber
160 mucho de ciencias y todo eso, pero hay gente que
161 tiene una idea de la ciencia también, completamente
162 deformada, por ejemplo, que es exacta, es exacta y
163 que es exacta y hay gente con éxito en la facultad,
164 por decirlo de alguna manera. Yo, realmente la
165 facultad no me gusta, que voy a hacer, ni la forma de
166 dar clase, ni lo que te enseñan, que pena la química
167 cuántica con todo lo que tiene y... nada, yo aprendí
168 a pasar exámenes, haciendo exámenes así yo aprobé la
169 química cuántica.

++ Text units 174-176:

174 Sí, sí, totalmente somos a prueba de exámenes, hasta
175 que no eres una prueba de exámenes no tiras para
176 adelante.

++ Text units 596-599:
596 Mucho, claro, si, ¿cuándo yo llegué aquí? sí,
597 bastante. Y gracias a que había dado un poquito, que
598 hice el curso de profundización y había estado en el
599 instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y

++ Text units 645-647:
645 Sinceramente no, lo veo negativo, que tengo que
646 entregar una memoria y que me va a liar mucho,
647 sinceramente no.

++ Text units 652-655:
652 No, de verdad, yo me mosqueo, a mí no me ha dado
653 nada, absolutamente nada, no sé si a lo mejor otro
654 tutor, se está reuniendo con sus alumnos, pero yo
655 para nada, a mí no me ha dado nada.

++ Text units 662-683:
662 Sí, teóricamente tendrías te tendrías que meter en un
663 curso de formación, todos los que te
664 ll
665 propongan y no sé cuanto y yo me meto porque yo
666 quiero y me interesa, pero ¿cómo se tiene que
667 plantear?, pues a mí me parece que el tutor debe
668 estar en tu instituto, o sea que alguien de tu
669 instituto si acaso fuese tu tutor porque a él si que
670 lo tienes a mano para preguntarle lo que sea, por
671 ejemplo si quieres alguna sugerencia, pero, no sé de
672 alguna forma formarte, que lo único que te exigen es
673 una memoria, pero a mí no me forma, la fase de
674 prácticas a mí no me forma para nada, yo creo que
675 para lo único que sirve la fase de prácticas en
676 cierto modo es por si ves a alguien que hace algo
677 atroz en la clase, pues lo quitan del medio y no le
678 aprueban la fase de prácticas, porque otro sentido
679 no, yo no lo veo, sinceramente, podía ser muy
680 positivo si se organizara una fase de prácticas de
681 verdad, en plan a lo mejor curso que estamos haciendo
682 en el C, pero como formación, pero a mí no me dan
683 ninguna formación.

++ Text units 692-707:
692 por ejemplo que siempre me he querido dedicar a esto,
693 de verdad, yo entré en la facultad y decía, yo o me
694 meto en un instituto o investigo, y que voy a
695 investigar, y esto me encanta, o sea que, y a mí me
696 hubiese gustado formarme antes y seguro que habría
697 estado más motivada en la facultad, yo creo que sí,
698 que hay que tirar para adelante y ver como arreglamos
699 esto, porque alguna formación tenemos que tener,
700 porque somos complemente autodidactas, creo yo, para
701 eso, quien se quiera formar se forma, bueno pues da
702 cursos, hace lo quieras, pero realmente, esas cosas
703 no se cuentan, pero aquí una ley del 93' sobre
704 evaluación, se está aplicando ahora y me traje yo el
705 B.O.J.A y se han enterado ahora, que no conocemos muy
706 bien lo que manejamos. Ya está.
707

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 45 units out of 559, = 8.1%

++ Text units 127-131:
127 Es que como yo estoy impartiendo biología, o sea que
128 estamos, bueno vamos a ver, a parte de conocimiento,
129 es que yo creo que la carrera, te da, más que los
130 conocimientos, el desenvolvete por ejemplo, el
131 buscar información, lo que es tener recursos.

++ Text units 133-139:
133 Y esto te sirve a ti para esto que me has contado
134 antes, si de lo que tú quieres que tus alumnos
135 aprendan o consigas conseguir con ellos al final de...

136 LUISA
137 Hombre en lo de los conocimientos si, en lo de cómo
138 persona en la carrera no, bueno, a lo mejor con algún
139 profesor...
++ Text units 499-508:
499 prácticas ?
500 LUISA
501 Que hay que aprobarla como sea. Hombre, yo pienso que
502 hay un trámite, que está estipulado así y que hay que
503 hacerlo, no creo que sea, yo que sé, muy útil que te
504 valoren por un documento que presentas y por una
505 clase a la que vienen a verte, yo creo que es quizás
506 lo que más y tampoco es el informe que hagan de ti,
507 eso es lo que puede ser más interesante para la
508 persona que decide y tampoco.
++ Text units 510-520:
510 ¿Tú le ves algo positivo a las clases de prácticas,
511 tu estás obteniendo algo ?.
512 LUISA
513 No, no me está suponiendo nada, porque la clase que
514 vinieron a verme yo la tuve igual de preparada que
515 las demás, la programación la tengo que hacer, pero
516 tampoco me parece que sea muy complicado lo que me
517 han pedido, y ya está vamos, yo sería la misma si
518 hago las clases de prácticas, que si no las hago, no
519 sé que beneficio puede tener, yo creo que la gente en
520 general.
++ Text units 542-553:
542 prácticas te fuera... entiendes, que si la fase de
543 prácticas es como aprendizaje, te podrían ayudar
544 mucho, pero para eso tienes que tener un tutor, como
545 a lo mejor estás tú o estáis vosotros, entonces sí,
546 en este año si estás aprendiendo y eso es una fase de
547 aprendizaje, pero fase de prácticas para decir
548 funcionario de carrera o no, es que yo a eso no le
549 veo ningún sentido, en la fase de prácticas no
550 aprendemos nada, porque venga una persona a verte y
551 tengas que presentar un informe de una programación,
552 ¿ya sabes más, con eso has aprendido?, con eso no has
553 aprendido nada, la clase...
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 31 units out of 851, = 3.6%
++ Text units 233-234:
233 Ninguna (relación entre lo que quiere conseguir y su
234 formación universitaria)
++ Text units 239-247:
239 relación entre lo que quiere conseguir y su formación
240 universitaria)
241 Pues no, pero vamos ninguna, ninguna. Yo estoy
242 aprendiendo, la relación que tienen los aparatos,
243 ahora, que estoy explicando, porque yo, todos estos
244 temas los he dado, pero se te olvida, tu ya te quedas
245 en las células, a lo mejor, no, y no eres capaz de
246 salirte para fuera y englobarlo los cuatro. De verdad
247 yo estoy aprendiendo ahora.
++ Text units 252-268:
252 Claro, y realmente pues llegaba a dominarlo todo y
253 tenía todas las cosas muy clara, pero no llegaba al
254 nivel de abstracción de salirte de... igual que ellos
255 se quedan en los macroscópico y no llegan a los
256 microscópicos, pues a mí creo que me pasaba lo mismo,
257 yo tenía muy claro todos los ciclos de energía, para
258 donde iba cada electrón cada protón, pero después no
259 era capaz de salirme... bueno y todo esto para qué
260 ¿no?. Y conectar el excretor, bueno ya, eso es, ni
261 por asomo. Entonces claro, si yo lo estoy aprendiendo

262 ahora, me parece muy ambicioso que ellos lo aprendan
263 en tercero de E.S.O., pero vamos también, cuando yo
264 di la digestión en E.G.B. tampoco llegué a entenderlo
265 todo, pero porque sí se daba de una forma
266 compartimentada, entonces allí es que..., no se yo si
267 ahora, con mi intención de darlo todo englobado se
268 conseguirá.

++ Text units 280-282:

280 Hombre, no, está como fondo, pero para adaptarme al
281 nivel de ello, ni siquiera para comunicar, vamos,
282 pruebas orales no hay ninguna.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 770, = 1.2%

++ Text units 111-114:

111 ¿qué me ha aportado la Universidad?., Yo creo que
112 como profesor, lo que es la enseñanza ahora mismo,
113 pues muy poquito, o sea, lo que es entrar en clase y
114 dar una clase, yo creo que muy poco, yo estaba

++ Text units 117-121:

117 que eso no me pasa. Es lógico, que lo que sí me ha
118 dado son los conocimientos de lengua, pero lo que es
119 por ejemplo yo creo que pedagogía, psicología que
120 creo que es muy importante, muy poco, nada
121 absolutamente, pero nada nada.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 46 units out of 222, = 21%

++ Text units 126-135:

126 Si, me está siendo útil porque también he tenido la
127 gran suerte, he sido el hombre de Suerte, de que mi
128 inspector se está preocupando mucho y me está
129 ayudando a realizar programaciones coherentes y no
130 utópicas, esta me está ayudando muchísimo, y luego
131 también porque me está ayudando mucho, porque mi
132 inspector el que se me ha asignado a mi, en clase me
133 hace comentarios de lo que yo he mejorado en plan
134 positivo y además se ha tornado la molestia de
135 escribírmelos, me parece una persona enorme en ese

++ Text units 148-157:

148 Yo más que eliminarla, de alguna manera, añadiría, y
149 añadiría una cosa, que es que en la fase de prácticas
150 al menos los tres primeros meses que estamos todavía
151 empezando, no estaría mal que la parte de delegación
152 nos facilitasen de alguna manera algún tipo de
153 acciones formativas de recursos, no tanto de lengua,
154 matemáticas o de física, sino de como es la
155 psicología de los niños, cómo piensan los niños, como
156 los podemos tratar, ya sé que eso es difícil de
157 montar, porque claro yo tampoco se bien bien como.

++ Text units 164-172:

164 quitar, que la fase de practicas más que llevarla un
165 inspector yo creo que la deberla de llevar un
166 profesor del propio centro, un funcionario del centro
167 ya, bien sea el Jefe de departamento o Un compañero
168 tuyo funcionario, que los hay, ¿por que'?, pues
169 porque es el que esta' contigo, el inspector viene un
170 día y se va y además el pobre tiene ya bastantes
171 cosas que hacer como para molestarse y suspenderte la
172 fase de practicas, tampoco quiere, sino que, yo,

++ Text units 174-190:

174 eso, tampoco lo he pensado mucho, pero un poquito si
175 de cursos así, no sé si obligatorios porque eso está
176 mal decirlo o suena mal, pero decir, oye pues de
177 octubre a diciembre hemos pensado, por parte de la
178 inspección, pues hacer... pues el mes de octubre

179 dedicado a psicología, en noviembre a pedagogía y en
180 diciembre las programaciones, porque vamos, no se, de
181 la teoría que estoy dando oposición a la práctica de
182 lo que es una programación pues va todo el mundo, a
183 mí me cayó el tema de la programación justamente, yo
184 puse mucha teoría pero ahora tengo que hacerla y me
185 veo que pues que me ha costado, pero si hubiese
186 tenido un curso que me lo indicaran, pues yo creo que
187 eso no estaría mal, y si se ve que es fácil pues no
188 se, tampoco hace falta venir aquí a hacerlo, a
189 Delegación donde sea y supongo que dinero no sé si
190 hay pero no se si vale o no, esto es lo que hay. -

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 242, = 3.3%

++ Text units 85-90:

85 Cuando se deciden a intervenir empiezan a salir
86 aspectos referidos a: falta de experiencia, sorpresa
87 con los alumnos, necesidad de aprender metodología y
88 técnicas, desánimo, la realidad les ha hecho ver que
89 no saben nada, falta de motivación de los alumnos, la
90 disciplina y diversidad en el aula.

++ Text units 195-196:

195 superhombre. Un compañero de Lengua interviene para
196 manifestar sus deficiencias en aspectos didácticos.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 494, = 1.4%

++ Text units 72-78:

72 PROFESOR
73 ¿Tu formación universitaria a qué a contribuido?
74 PILAR
75 A nada, bueno decir nada es decir muy poco, es que yo
76 pienso que la carrera no está orientada a lo que
77 estamos haciendo la mayoría de nosotros ahora,
78 debería haber algo de didáctica por ahí en medio y...

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 315

+++ Retrievals in 10 out of 22 documents, = 45%.

+++ The documents with retrievals have a total of 5976 text units,
so text units retrieved in these documents = 5.3%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 2.8%.

+++++

PROBLEMA 4 B (¿Qué percepción tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera?)

PUESTO DE TRABAJO/Incorporacion

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 27 units out of 430, = 6.3%

++ Text units 320-329:

320 Claro es que esa situación es muy peculiar, como te
321 he comentado, porque el instituto es nuevo, la
322 directiva es nueva, es decir que ellos no tienen
323 experiencia como equipo directivo de un centro de
324 Secundaria, con lo cual, su actitud verdaderamente
325 me agradó desde el primer momento, porque se veía
326 gente que necesitaba ayuda, gente que se veía
327 implicada, y la verdad que la información, teniendo
328 en cuenta sus limitaciones, estupenda, bastante

329 positiva, no tengo ninguna queja.
 ++ Text units 336-352:
 336 Es que te iba a decir, quitarle el contexto del
 337 centro, que eso sí también nos lo comentaban, por
 338 ejemplo tenemos alumnos que se han ido de temporelo
 339 con los padres y han faltado una temporada, eso no es
 340 información particular sobre algunos alumnos ¿no?,
 341 esos que son conflictivos, los que tienen problemas,
 342 a los que hay que tener presente ese problema a la
 343 hora de evaluarlos, porque se les echa una mano o lo
 344 que sea. Pues eso que le expliquen bien la
 345 orientación del centro, que toquen un poco las pieles
 346 sensibles del profesorado, en el sentido de que a
 347 alguna gente les puede resultar esto bastante molesto
 348 ¿no?, porque siempre está la directiva y los
 349 profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo
 350 cual eso me ha parecido estupendo desde el
 351 principio, en el sentido de que en la educación, se
 352 inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la
 +++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS 1

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 1095, = 0.46%
 ++ Text units 281-285:
 281 Los dos primeros meses me chocó muchísimo, o sea, no
 282 me hallaba, me acuerdo el primer mes que tuve que
 283 explicar algunas clases que nunca había dado, había
 284 explicado otras muchas cosas, porque yo había dado
 285 clases particulares, pero yo ese nivel no lo había
 +++++
 +++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 42 units out of 588, = 7.1%
 ++ Text units 409-421:
 409 Tampoco me acuerdo, yo tengo muy mala memoria... Pero
 410 mi horario, me presentaron también al Director, el
 411 Jefe de Estudios, después del primer claustro adiviné
 412 quien era, pero poco más, enseguida me presentaron a
 413 una profesora de mi departamento, para que me
 414 enseñara el centro, la verdad es que estaban muy
 415 liados. Y luego la información que se le daba a todos
 416 los profesores en el claustro y ya está. Y en el
 417 departamento, qué información más, claro, me pusieron
 418 al día de los alumnos que me podía encontrar, cómo
 419 eran los alumnos que a mí me habían tocado, sobre
 420 todo en la optativa, si, si muy encima, no te
 421 preocupes...
 ++ Text units 428-456:
 428 No sé, un poco orientarte. Piensa que nosotros
 429 llegamos allí, bueno, yo llegué allí y yo no tenía
 430 experiencia dentro de educación, o sea 19 días en un
 431 instituto, que además tenía unas características muy
 432 especiales y bueno como si nada. Entonces llegas allí
 433 y la verdad es que hay muchas cosas que no las haces,
 434 no porque no quieras sino que las desconoces
 435 totalmente, no sé, decían ¿y por qué no os habéis
 436 presentado al consejo escolar?, pues yo que sé si me
 437 puedo presentar al consejo escolar, yo pienso que soy
 438 novata y que si todavía no estoy dentro. Y así una
 439 con otra, al principio estaba muy, muy... Yo decía,
 440 pero bueno, que alguien me diga, si alguien me dice
 441 que tengo que hacer mejor...Yo me acuerdo que
 442 preguntaba mucho, pero, ¿yo tengo que hacer la
 443 programación del departamento?, venga vamos a
 444 ponernos, y me decían, no tú no te preocupes, y al
 445 día siguiente decía, qué tenía que hacer. Llegas y se
 446 supone que tú te tienes que hacer un hueco y
 447 adaptándote a lo que hay y tú te buscas la vida para

448 aprender, y ya está, sobre la marcha. Entonces cuando
449 llega el segundo trimestre, es cuando más o menos ya
450 sabes donde ir, a quien acudir. Había cosas que yo no
451 sabía donde acudir. Pero ya no solamente en lo de
452 pedir cosas, sino en general. Yo me imaginaba lo que
453 tenía que hacer en una guardia, nadie me dijo qué
454 tenía que hacer. Después del primer claustro que se
455 tocó la primera guardia, pues ya tenía un poco de más
456 idea.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 44 units out of 725, = 6.1%

++ Text units 560-574:

560 Información... Bueno el primer día que vine me dieron
561 a elegir entre grupos de dos horarios, bueno no era
562 el horario sino los grupos, había dos bloques de
563 grupos, yo elegí uno porque tenía métodos de la
564 ciencia, me gustó, lo elegí, el horario no lo sabía y
565 que información me dieron, pues casi ninguna la
566 verdad, Paco luego individualmente, el Director,
567 porque el da química en Bachillerato, pues me empezó
568 a dar los libros, digo, ¿me podéis dar ya por lo
569 menos los libros que los niños van a tener y tal? Y
570 me empezó a dar los libros, me contó un poco, pero
571 básicamente que la presentación fue un viernes
572 veinticinco de septiembre y yo vine a la presentación
573 un poco a mi bola, o sea, pensando en ¿qué voy a
574 hacer yo con este curso?

++ Text units 578-579:

578 Bueno, tiré para adelante, si a eso se le puede decir
579 suficiente...

++ Text units 587-592:

587 Yo creo que no, realmente, porque yo creo que en el
588 departamento hay poquito y yo era novata, novata del
589 todo, a lo mejor otra se apaña mejor, pero, bueno el
590 departamento un poco decirte las líneas que hacen,
591 ¿no?, antes de empezar el curso que haya una reunión
592 de departamento, a mí me parecía básico y no la hubo.

++ Text units 599-606:

599 instituto, sabía el tema. Ahora, que yo no me corté y
600 pregunté, me llegaron a decir, no preguntes tanto
601 Inma, porque, como diciendo, pareces tonta, pero yo
602 digo es que paso tres kilos, yo pregunto todo lo que
603 me haga falta. Es que realmente no sé nada, es que,
604 alguna vez llegasteis por primera vez al instituto
605 ¿no?, me acuerdo un pedazo de tocho así de cuadernos
606 como

++ Text units 608-613:

608 tutora, soy tutora, bueno pues yo doy de tutoría un
609 poco, yo no sabía aquello como funcionaba ¿no? y
610 hacía preguntas que a ellos le parecían muy obvias,
611 luego me dijeron que esas cosas no se preguntaban que
612 tu luego en tu casa veías el cuaderno y ya te
613 apañabas.

++ Text units 621-627:

621 Es que mira, una cosa básica, yo no conocía ni el
622 centro, o sea yo me perdía para llegar a las clases,
623 yo estas dos escaleras las manejo ahora, pero yo al
624 principio me perdía, o sea, lo primero enseñar el
625 centro, decirte como funciona, el funcionamiento y
626 luego ya a nivel de departamento, eso es nivel de
627 dirección, ¿vale? y de jefatura y de eso. Bueno y a

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 29 units out of 559, = 5.2%

++ Text units 387-391:

387 Sí, qué tipo de orientación te dieron el primer día.
388 LUISA
389 Pues, aquí está el departamento, tú estarás en la
390 sección, aquí son tantas personas, lo que necesites y
391 lo que quieras y ya está.

++ Text units 397-404:
397 No, bueno a mí M^a Angeles me dijo eso que, daría la
398 biología y que luego diera informática, que me agobié
399 mucho porque no habían profesores de informática y
400 luego me hicieron el horario y me hicieron la
401 alternativa, pero bueno también M^a Angeles me comentó
402 que este centro desaparecía el año siguiente, yo creo
403 que no se me ha ocultado nada, o no he necesitado yo
404 saber nada más de lo que se me ha dicho.

++ Text units 411-416:
411 conocieran y por si necesitaba material que..., nada
412 me dijeron ellas que lo que necesitara. Me dieron su
413 hora de reunión de departamento que me coincidía a
414 mí, por eso no puedo ir ni nada, y la verdad es que
415 muy bien cuando he necesitado algo he ido, y allí
416 estaban.

++ Text units 423-424:
423 tercer y cuarto, Vicky, entonces ella me dijo, si
424 quieres, esto lo hago yo así, y sí que me orientó.

++ Text units 455-457:
455 Hombre es que eso sí que me lo dieron a mí, pero
456 luego, después, en el primer claustro, si que nos
457 orientaron como funcionaba todo, pero el primer día.

++ Text units 485-489:
485 Sí, eso nos lo dio M^a Angeles, sí, y nos dio material
486 para que trabajásemos las tutorías. Yo no había sido
487 tutora, vamos, no había trabajado nunca, pero bueno,
488 te da la documentación y el régimen de organización
489 del centro, te lo da todo.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 48 units out of 851, = 5.6%

++ Text units 660-660:
660 La verdad es que directamente a mí explicarme... no.

++ Text units 665-678:
665 Bueno, pues la verdad es que lo primero que me
666 comentaron, fue toda la historia esta de que yo
667 formaba parte de un proyecto de Social
668 Administración, o sea que sí me dieron información,
669 pero tampoco me preguntaron si quería participar o
670 no. Claro, yo pensaba, no sabía, yo lo acepté, porque
671 en verdad yo pensaba que tenía que participar, luego
672 ya me enteré que no, que era un proyecto voluntario,
673 pero vamos voluntario entre comillas, lo que pasa que
674 luego, también, Seba, me invitó a que si yo no estaba
675 conforme a que e fuese a delegación y que pidiera el
676 cambio, pero yo, me parecía muy violento, una vez en
677 el centro, decir me voy, a parte me alegro no haberlo
678 hecho porque estoy muy contenta de estar aquí.

++ Text units 714-724:
714 Hombre claro, sí, hombre, es que claro, ponerte
715 también a explicar paso por paso como es todo, cuando
716 ya van surgiendo los problemas es mas fácil. Cuando
717 tú tienes que hacer la primera guardia pues venga,
718 que hay que hacer una guardia. No que llegar, venga
719 siéntate ahí, voy a estar tres horas hablando de cómo
720 funciona un centro. Vamos que yo no eché nada en
721 falta nada porque también está bien aprender cuando
722 van surgiendo los problemas, bueno a lo mejor hay
723 otras personas que se agobian más con eso, se sienten
724 más...

++ Text units 730-736:

730 Hombre, yo es que realmente la información que yo
731 quería saber, no me la podían dar, porque yo quería
732 saber como se daban las clases, eso es lo que
733 realmente me aterraba, por ejemplo, la presentación,
734 para mí eso fue la peor hora de todas, llegar y
735 decir, hola me llamo Marina y ya es que no tengo más
736 que decir.

++ Text units 746-749:

746 ahí, tampoco sabes si a alguien le va a interesar que
747 le cuentes tu vida o no, sino, te ves ahí a todos los
748 alumnos mirándote fijamente, y tú eres la que tienes
749 que hablar y romper el silencio, horroroso.

++ Text units 754-764:

754 Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas
755 y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el
756 hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su
757 altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo
758 el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo,
759 bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he
760 hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie
761 te dice nada, ves que todo el mundo se va para su
762 clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que
763 tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para
764 el día de la presentación.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 11 units out of 770, = 1.4%

++ Text units 537-547:

537 Tu' llegas al centro, entras por primera vez, ¿qué
538 información te da el equipo directivo?
539 MANUEL

540 Ninguna, ni siquiera los buenos días, y recuerdo que
541 los profesores que entramos ya nos conocimos en
542 delegación, cuando fuimos a ver las listas y quedamos
543 todos juntos en ir a las diez a presentarnos lo que
544 íbamos destinados allí a la directiva y los seis nos
545 quedamos muy sorprendidos de que no nos dieron ni los
546 buenos días, porque no sé, me sonó un poco peculiar,
547 porque somos profesores de Diputación y de la Junta,

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 56 units out of 222, = 25%

++ Text units 4-7:

4 entrada fue bastante mala, información muy poquita,
5 vamos yo a la directora no la conocí hasta mes y
6 medio, yo fui... iba a presentarme, lo que nunca me
7 podía atender que tampoco digo... no, no fue muy

++ Text units 61-80:

61 Pues, yo voy a responder pensando en lo que yo eché a
62 faltar, cuando. .. que información echarla en falta.
63 Primero, horarios, que nos dejen o que nos informen
64 sobre las posibilidades de nuestros horarios, porque
65 de esto nos hemos enterado a posteriori, que tenemos
66 posibilidad de escoger un perfil de horario, segundo,
67 del alumnado del centro, cómo es el alumnado de allí,
68 los profesores que dan tercero de E.S.O., es
69 fundamental que les den una información, porque,
70 bueno, es que allí es no hacen de profesor hacen de
71 otras cosas, horario, alumnados, como funciona el
72 claustro, como funciona el A.P.A., como funciona el
73 consejo escolar, que todo eso estaba creado ya en
74 septiembre, cómo funcionan los departamentos, cómo
75 funcionan las guardias, nuestro centro es peculiar en
76 las guardias, tiene un funcionamiento muy peculiar,
77 como funcionan cuestiones relativas a la tutoría
78 administrativa, tenemos que rellenar a principio de

79 curso conjunto de papeles que la verdad, hemos
80 tenido... yo he tenido que preguntar bastante, yo y
++ Text units 82-103:
82 sabemos, por ejemplo esto, nosotros estuvimos quince
83 días en el instituto prácticamente sin hacer casi
84 casi nada, haciendo nuestras programaciones, porque
85 sabíamos que teníamos que superar una fase de
86 prácticas, pero poco más que eso y los trabajos se
87 tienen que combinar un poquito, porque nos exigían
88 llegar a las nueve e irnos a las dos, entonces pues
89 yo esto yo eché un poquito a faltar. Por ejemplo
90 también, algo que parece obvio, cómo rellenar nuestra
91 ficha de inscripción al cuerpo de profesores,
92 nuestros datos bancarios, por ejemplo esto nosotros
93 no nos enteramos hasta casi veinte días de estar en
94 el centro, yo creo que esa información se tiene que
95 dar, no se, como funciona el sistema de fotocopias,
96 por ejemplo, que también es peculiar, claro aprendes
97 la segunda vez, pero la primera te quedas atrás, como
98 funciona el aula de informática, que tenemos el
99 acceso los profesores, y tenemos un horario, lo que
100 pasa que eso lo tienes que preguntar tú poquito a
101 poco y es mucha información ya lo se, pero en veinte
102 días organizadamente Yo creo que todo esto es
103 fundamental.
++ Text units 108-117:
108 Pues, las programaciones, desde luego, eso es lo
109 primero y fundamental, yo creo que un profesor nuevo,
110 no tiene por qué ir tirando de la lengua a su jefe de
111 departamento para que le explique como le gustarla a
112 el o conjunto de profesores que fuese la promoción de
113 primera o de segunda, que se discutiera Un poquito,
114 vamos yo he estado hasta navidad sin saber bien bien.
115 o sea, pues Un poquito cogiendo proyecto educativo de
116 Santillana y siguiéndolo de alguna manera, pero hasta
117 navidad nadie del departamento no hemos dado todo eso.
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 242, = 1.7%
++ Text units 122-125:
122 múltiples y diversos: esta profesión te arroja a los
123 leones, pasas de la carrera a dar clase con
124 deficiencias en pedagogía, adolescencia,
125 disciplina,... ;el CAP no sirve; cómo se puede
+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 47 units out of 494, = 9.5%
++ Text units 133-135:
133 momento en el que..., yo es que he tenido mucha
134 suerte, porque depende también mucho de los alumnos
135 que te toquen, pienso y del centro.
++ Text units 355-364:
355 A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron,
356 de hecho tuvimos una reunión todos los profesores
357 nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo,
358 nos estuvieron comentando más o menos cómo se
359 trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos,
360 muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo
361 que es que tuvimos una reunión con el equipo
362 directivo todos y bueno, después, diariamente
363 cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan
364 más información si la pides. Hombre no están
++ Text units 407-422:
407 En el departamento, quizás un poco de manera
408 dispersa, no nos reunimos todos para, yo que sé, yo
409 echo de menos que a mí me dijeran, pues mira en

410 segundo de E.S.O., hemos estado viendo, tal esto y lo
411 otro y lo otro y hemos llegado hasta allí, eso
412 estuvimos comentándolo ya una vez empezado el curso,
413 entonces yo casi no me pude organizar bien, lo que
414 era la programación del principio, porque no sabíamos
415 de donde partir exactamente y quizás eso sí que lo
416 hecho de menos, porque la reunión la tuvimos después
417 de empezar el curso. Entonces yo creo que ahí, si que
418 debería haber sido por parte del jefe de
419 departamento, que nos hubiera reunido a dos personas
420 de matemáticas y decirnos, pues mira, aquí se hace,
421 hay relaciones de problemas, yo no sé si hay o no
422 hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está.

++ Text units 440-451:

440 Yo creo, que te contaran más o menos cómo son los
441 alumnos, yo creo que eso es importante, para saber
442 con que te encuentras. Quizás, cuál es la metodología
443 que llevan, en matemáticas. Yo eso, me he ido
444 enterando poco a poco, al ir hablando uno con otro,
445 pero que tampoco, ellos desde el principio no me han
446 contado eso, yo creo que eso, quizás lo debería haber
447 sabido desde el principio. Y no sé, que más, con
448 respecto a los problemas de disciplina, cómo se actúa
449 ante algún problema que tenga el alumno, de eso sí
450 que me informaron. Bueno, ahora es que ya no sé que
451 cosas más hay.

++ Text units 459-464:

459 De todas maneras, cuando yo llegué al centro, en la
460 reunión esta que tuvimos, sí que nos dieron
461 información de las actuaciones de reuniones con
462 padres... sí que nos dieron información de todo esto,
463 al principio, creo recordar, además nos la dieron por
464 escrito, además de comentarlo allí.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 313

+++ Retrievals in 10 out of 22 documents, = 45%.

+++ The documents with retrievals have a total of 5976 text units,
so text units retrieved in these documents = 5.2%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 2.8%.

+++++

PROBLEMA 4 C (¿Cuáles son las condiciones de trabajo que se encuentran cuando acceden a su centro de destino?)

PUESTO DE TRABAJO/Reparto tareas

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 588, = 1.2%

++ Text units 480-482:

480 No, pero no ya solamente con el horario, sino también
481 con el grupo que me ha tocado, la gente que lleva más
482 años se quedan con los mejores.

++ Text units 487-490:

487 No, estaba el horario hecho y todo distribuido, es
488 más, incluso una profesora del departamento, me dijo,
489 mira perdona un segundo, pero yo pensaba que como tú
490 eras especialista tú tenías que hacer tercero.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CLARA

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 725, = 1.9%

++ Text units 627-640:

627 dirección, ¿vale? y de jefatura y de eso. Bueno y a

628 nivel de departamento, pues el ritmo que lleva el
629 departamento, que será que no será. Yo porque no di
630 cuarto de E.S.O., yo no tengo cuarto de E.S.O. en
631 física y química pero por ejemplo en cuarto, están,
632 vamos, cuarto de curso da formulación, pero vamos
633 exagerado, además formulación de una manera exagerada
634 porque a Rafael le encanta, no sé. Bueno, pues si yo
635 tengo que dar clase yo no empiezo por ahí, ni hago
636 nada de eso y no tengo nada que ver entonces con el
637 resto del departamento por ejemplo. O sea, que yo
638 creo que el departamento si que te tiene que decir y
639 hablar y poner un poquito en común qué vamos a hacer
640 ¿no?

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 851, = 0.59%

++ Text units 683-687:

683 Bueno, pues la verdad es que fue un poco brusco, es
684 que yo me incorporé tarde, porque me habían destinado
685 a otro centro, entonces me perdí el primer claustro,
686 entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos
687 repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 6 units out of 242, = 2.5%

++ Text units 125-130:

125 disciplina,... ;el CAP no sirve; cómo se puede
126 reflexionar sobre lo que está haciendo; horario con
127 diversidad de grupos y materias; pérdida de tiempo en
128 el mes de septiembre en relación con la posibilidad
129 de programar con tranquilidad y con una visión global;
130 la tutoría; aislamiento en el Departamento; el

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 24 units out of 494, = 4.9%

++ Text units 183-187:

183 ¿Tú has dado optativas?
184 PILAR
185 Yo doy, bueno en segundo de Bachillerato doy
186 estadística y estoy siguiendo el libro de textos que
187 hay, y afines no doy ninguna.

++ Text units 383-401:

383 Los horarios estaban hechos ya, entonces, yo ahí no,
384 bueno, no me pareció bien que estuvieran hechos, pero
385 lo veo lógico, porque cuando yo entré en el centro,
386 en la fecha en la que yo entré, tenían que estar
387 hechos los horarios, entonces a mí me dijeron, éste
388 es tu horario, y ya está simplemente, entonces a mí
389 me hubiera gustado participar en los horarios, pero
390 quizás la culpa fue mía, quizás por novata, a mí es
391 que me dieron este centro de manera provisional y
392 debería haberme ido a los claustros y a todo, antes
393 de que me dijeran bueno, pues ahí es donde vas a
394 estar este año seguro y yo no fui porque me dijeron
395 en Delegación, que no tenía por qué ir, que ya cuando
396 me dijeran definitivamente que iba a estar ese año
397 ahí, pues entonces y entonces claro, cuando yo llegué
398 al centro ya estaba todo hecho. Quizás fue culpa mía
399 también, porque allí hubo personas que sí que se
400 fueron al centro antes de, y sí que participaron en
401 los horarios.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 56
+++ Retrievals in 5 out of 22 documents, = 23%.
+++ The documents with retrievals have a total of 2900 text units,

so text units retrieved in these documents = 1.9%.
+++ All documents have a total of 11095 text units,
so text units found in these documents = 0.50%.
+++++

PROBLEMA 4 D (¿Qué tipo de relaciones se establecen entre este profesorado y el resto de los miembros y unidades organizativas del Centro?)

PUESTO DE TRABAJO/Relaciones

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: JUAN

+++ Retrieval for this document: 23 units out of 430, = 5.3%

++ Text units 348-360:

348 ¿no?, porque siempre está la directiva y los
349 profesores, aquí desde luego yo no he visto eso, lo
350 cual eso me ha parecido estupendo desde el
351 principio, en el sentido de que en la educación, se
352 inspiren un poco más, ¿no?. Ya te digo, es que la
353 experiencia aquí ha sido muy buena, porque ellos son
354 maestros y aunque algunos profesores les jodan y
355 hablen de esas cosas, pero ellos tienen una
356 perspectiva distinta a la que tenemos nosotros,
357 entonces yo estoy más implicando en la educación,
358 pues hombre si esa directiva tiene un concepto de la
359 educación amplio, flexible y demás, pues creo
360 conveniente que se le comunique a los demás.

++ Text units 417-426:

417 Desde que me enteré que salieron más plazas vacantes
418 aquí, me dio un poco de ilusión pensar entrar el año
419 que viene, por lo que te he dicho antes, aquí he
420 tenido una magnífica experiencia de entrada, con los
421 compañeros he estado estupendo, con la directiva
422 también, el ambiente bien, los chavales se ven muy
423 sanotes, no sé que me encontraré el año que viene, y
424 eso durante algunos días me tuvo un poco turbado,
425 ahora lo tengo un poco aparcado, hasta haber que
426 pasa. Se acabó, ¿No?

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: CARLOS

+++ Retrieval for this document: 65 units out of 1095, = 5.9%

++ Text units 961-966:

961 ¿Has comentado algo de todo esto, de las actividades
962 que haces, o de las pequeñas experiencias o del tema
963 de funciones y todo eso con tus compañeros de
964 departamento?
965 CARLOS
966 No.

++ Text units 968-982:

968 No, ¿lo llevas en secreto? o sea, que ellos no saben
969 nada, y eso por qué, ¿porque los ves demasiado
970 ajenos, y piensas que se van a oponer?
971
972 CARLOS
973 No, sino que simplemente, la mayoría son bastante
974 mayores y no sé si lo hubiera hecho quizás con más
975 asiduidad, pues sí, pero para dos o tres experiencias
976 que he tenido y las defunciones que todavía no han
977 llegado. Es que tampoco hay comunicación en el
978 departamento, sabes, que hemos tenido en todo el año
979 una reunión, entonces, al final las decisiones las
980 acabas tomando tú, si te equivocas te equivocas, no
981 hay comunicación ninguna. O sea se fijó la
982 programación al principio.

++ Text units 987-990:
987 No, no, nosotros la hicimos, pero claro, también de
988 la perspectiva de que los que ya llevaban allí un
989 montón de años, pues van a cuarto de E.S.O como muy
990 bajo y Bachillerato o a F.P., entonces claro, pues la

++ Text units 997-999:
997 supuestamente habrá un análisis de la programación,
998 se hizo un análisis, yo lo entregué por escrito,
999 pero...

++ Text units 1006-1012:
1006 Sí, lo sabes pero... hay una profesora que da un
1007 cuarto de E.S.O, yo doy un cuarto de E.S.O opción B y
1008 otra que lleva otro cuarto de E.S.O opción B,
1009 entonces con ella sí estoy más o menos conectado y sí
1010 nos intercambiamos las cosas, pero es la única, con
1011 el resto, nada de nada, bueno si yo les pregunto pero
1012 si no, nada.

++ Text units 1014-1017:
1014 Y los equipos directivos, el equipo directivo, el
1015 director...
1016 CARLOS
1017 Muy bien, muy bien.

++ Text units 1024-1031:
1024 Pues, es que el director además es profesor de
1025 matemáticas, y el problema es que claro el centro es
1026 super grande y siempre está liadísimo con estas
1027 historias, pero dentro del departamento es el único
1028 que si le comento las cosas estas, si le interesan y
1029 el tiene materiales así preparados de tableros y
1030 dados, de dominó y cosas de esas. Yo le veo que él
1031 tiene otra perspectiva diferente.

++ Text units 1042-1059:
1042 Porque sí, porque él, si tienes un problema o algo, o
1043 sea, en principio congenié con él y todo el rollo,
1044 entonces si he tenido algún problema y se lo he
1045 comentado, me ha dado soluciones, no se ha limitado
1046 a... como el 90% restante a decir, si es que esto
1047 está fatal, es que los niños no se aguantan, si es
1048 que no sé qué, no tiene una aptitud completamente
1049 distinta ante como está la educación, entonces para
1050 mí eso es como una bocanada de aire, una persona
1051 mayor, bueno mayor, no sé cuantos años tendrá, yo que
1052 sé, simplemente el hecho de que alguien no llegue
1053 quejándose y lamentándose y poniendo a parir todo, ya
1054 va bien, y si encima le comentas un problema que
1055 tienes o que no sabes algo y te dice pues tira por
1056 aquí, tira por allá, pues habla, siempre ha estado
1057 todo el año animándome. Desde principio de curso,
1058 siempre me ha estado insistiendo. El hecho de que
1059 alguien se plantee eso...

+++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MARÍA

+++ Retrieval for this document: 30 units out of 588, = 5.1%

++ Text units 384-401:
384 Sí, mira fíjate, con la gente del departamento,
385 incluso ellos me dan..., no solamente hemos aportado
386 al departamento, bueno es que el departamento vamos a
387 considerar sólo los que estamos en ciencias
388 naturales, quizás porque hay muy buena relación y por
389 la forma de llevar el departamento, la profesora que
390 ejerce como Jefa de Departamento, que parece que lo
391 llevamos las dos, que es continuamente, ella trae
392 ejercicios, además estamos haciendo un banco de
393 actividades, estamos haciendo las cosas juntas y eso.
394 Entonces pues vamos utilizando, ella también va
395 cogiendo ideas, con los tópicos, mira Rosa que hemos
396 encontrado esto... Incluso con el resto de los

397 profesores, con el resto del claustro, hay incluso
398 una profesora también novata de música, que lleva ya
399 no sé cuanto meses diciendo que porqué no sacan para
400 los de música este curso, claro, aparte lo comentamos
401 mucho.

++ Text units 463-474:

463 No, tampoco, de hecho, bueno, porque en el
464 departamento de orientación tenemos una reunión con
465 los tutores y la orientadora, entonces más o menos
466 nos informaron, pero realmente ¿cómo llevar una
467 tutoría? hombre, si yo se lo pregunto a la
468 orientadora, pues genial, ¿no?, pero de pronto, ah,
469 es que hay que pasar la falta a los padres, pero es
470 obligatorio pasarlo, o no se pasa, o se pasa con el
471 boletín. Detalles así que se te pueden pasar mucho, y
472 más cuando tienes alumnos con una tutoría
473 conflictiva, entonces pues ha sido una detrás de
474 otra, por eso lo he ido aprendiendo.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: LUISA

+++ Retrieval for this document: 9 units out of 559, = 1.6%

++ Text units 369-374:

369 Sí, yo les digo, me he metido en un lío, es que tengo
370 que hacer un montón de cosas, el tópico me falta,
371 pero si yo les comento, pero ellos me dicen que si
372 me sirve que qué bien. Yo se los dije, van a venir a
373 verme y yo no sé para que me meto en tantos líos,
374 pero la verdad es que ellos nos ayudan..

++ Text units 430-432:

430 Si, no he echado de menos nada, ni falta de apoyo ni
431 nada, aquí no me llaman para nada, pero vamos, yo sé
432 que cuando los necesito están.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ELENA

+++ Retrieval for this document: 33 units out of 851, = 3.9%

++ Text units 639-643:

639 No, la verdad es que no, no porque, bueno con quien
640 más lo comentaba era con Seba, pero como lleva dos
641 meses de baja, pero luego con las otras como están en
642 Bachillerato, pues la verdad es que no les cuento
643 nada.

++ Text units 648-651:

648 Hombre me preguntan que qué tal me va, pero... sí
649 bueno la verdad es que sí, la que está dando tercero,
650 si le pido actividades que tenga ella preparada, pero
651 normalmente tampoco compartimos mucho.

++ Text units 686-704:

686 entonces cuando llegué ya estaban todos los cursos
687 repartidos, entonces tuve un pequeño enfrentamiento
688 con una del departamento, porque yo le pedí un favor,
689 para que me dejara tener dos 3º de E.S.O., en lugar
690 de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo,
691 un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera
692 impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo,
693 la primera vez que te encuentras con una situación de
694 esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás
695 cagada de miedo, y te responda sí, pues yo ya he
696 pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años
697 con cosas que no he querido y ahora te toca a ti.
698 Entonces pues la verdad es que esa impresión me dejó
699 bastante mal, pero luego al momento lo solucioné,
700 porque la Jefa de Departamento fue mucho más
701 sensible, entonces lo arreglé y pude tener dos
702 tercero porque yo también quería comprobar, a la vez
703 que te preparabas una clase tener para dos, y poder
704 comparar, para tener una referencia.

++ Text units 741-745:
741 Claro, eso me podía haber ayudado, pues, cualquier
742 compañero que me hubiese tranquilizado, me hubiese
743 dado la idea, por ejemplo, lo que hicisteis vosotros
744 de empezar a contar tu vida, sin pasarte, pero eso
745 para acercarte un poco más, pero tú cuando llegas
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 770, = 0.26%
++ Text units 548-549:
548 nosotros somos de la Junta y el Claustro está
549 totalmente dividido, el ambiente es muy malo, de
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MANUEL

+++ Retrieval for this document: 27 units out of 222, = 12%
++ Text units 2-4:
2 el ambiente es muy malo, de poquísimas ganas de
3 colaborar juntos ¿no?, de hacer cosas juntos y la
4 entrada fue bastante mala, información muy poquita,
++ Text units 15-27:
15 no sé, mi Jefa de estudios, porque tenemos dos, es
16 una... como se dice aquí en Andalucía, una pedazo de
17 profesora y de persona y no se, algo... una persona
18 que te atiende, que te escucha y que también te sabe
19 parar los pies, a mi me ha ayudado también a eso,
20 cuando a lo mejor pues tu vas demasiado alterado,
21 cuando no tienes ningún motivo, y a eso también me ha
22 ayudado mucho la Jefa de estudios, Concha, una
23 excelente persona. la dirección no mucho, a mi no me
24 ha ayudado para nada, incluso pues, yo no entiendo
25 mucho mucho de directores, nada por decirlo, pero me
26 parece que no, o sea, un poquito desvariado Si que
27 está en ese sentido el centro.
++ Text units 42-52:
42 pero reflexionar, no me encuentro muy a gusto allí, a
43 excepción de mis compañeros de practicas que son muy
44 buenas personas muy trabajadores y les pasa lo mismo
45 en sus departamentos, porque somos los únicos
46 profesores de la Junta que hay allí, los que damos
47 siempre cañas en practicas, los únicos y desde luego
48 pues, estamos aparte en muchísimas cosas, en un
49 claustro nuestro allí es una radiografía de lo que es
50 una sociedad clasicista, tal cual así, es que es
51 verdad y yo no se', yo tampoco me quiero meter, pero
52 es así, funciona así.
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO DE LA 1ª SESIÓN

+++ Retrieval for this document: 10 units out of 242, = 4.1%
++ Text units 97-104:
97 cambio "gordo"; le da importancia a las relaciones
98 con los alumnos. Este aspecto de las relaciones es
99 valorado positivamente en diversas intervenciones
100 (incluso a una compañera le gusta más que el trato
101 con sus compañeros de claustro, otra manifiesta que
102 ha rejuvenecido). También hay indicaciones en el
103 sentido de que en dichas relaciones se manifiesta
104 cierta falta de respeto.
++ Text units 130-131:
130 la tutoría; aislamiento en el Departamento; el
131 profesorado se queja de vicio y no hace nada,....
++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: MESA REDONDA

+++ Retrieval for this document: 69 units out of 399, = 17%
++ Text units 249-273:

249 no se hace, a mí me ha pasado en esta evaluación que
250 soy tutora por desgracia de un tercero A, son muy
251 cortitos, rebeldes... bueno os quiero contar que yo
252 me he tenido que tragar una sesión de evaluación de
253 mi curso, que ha consistido en que el resto de los
254 profesores, se han dedicado a contarme lo malísimo y
255 petardo que es mi curso, no aprenden nada, y al final
256 me he encontrado, bueno, Paqui Alonso tu curso es
257 malísimo, y ahora qué vamos a hacer, nada, quedamos
258 para otro día, porque gracias a Dios el orientador me
259 apoyó, esta evaluación tenemos que terminarla esto no
260 se puede quedar así, y la primera intervención que
261 hubo en esa segunda sesión extra, yo quiero que quede
262 aquí claro ante todo, que esto es una pérdida de
263 tiempo, porque estos alumnos no quieren estudiar y mi
264 trabajo obtiene unas limitaciones y no se qué,
265 comprendes. La reforma dónde está, estos chavales
266 tienen unos problemas, es un curso en el que hay tres
267 extranjeros que no saben español, dos hiperactivos,
268 tres que quieren estudiar una carrera, o sea, un
269 curso en el que hay una diversidad enorme y me entero
270 que nadie a hecho nada por atender esa diversidad, y
271 ahora tienen el descaro de decirme que mi curso es
272 malísimo y esto es una pérdida de tiempo, bueno
273 señores qué vamos a hacer. Yo de verdad he sacado una

++ Text units 294-317:

294 sorprendido ver que incluso en los cursos buenos a
295 los que yo les doy clase, uno de ellos es el mejor
296 del instituto, bueno pues en qué asignatura han
297 fracasado estrepitosamente, pues es en lengua
298 española y en ciencias sociales y yo me pregunto y
299 digo caray, vosotros por ejemplo hacéis ejercicios de
300 lectura comprensiva con estos alumnos, pues no,
301 porque no se enteran, como no saben y entonces como
302 fracasan, me he enterado que el profesor de
303 matemáticas, de ciencias... lo que hacen es hacerle
304 exámenes de tipo test. Y decirles, de esto tenéis que
305 subrayar esto y aprenderos esta palabra, los chavales
306 no practican nada, y nos vemos el de sociales y yo
307 que por desgracia tenemos que ver textos, pues somos
308 los únicos que estamos ahí practicando ese tipo de
309 habilidad o competencia con los chavales, y me dio
310 por decir, esto habrá que coordinarlo y hacerlo entre
311 todos, pues no sé porque en mi instituto además se
312 han hecho estas evaluaciones y después no ha habido
313 una sesión para revisar estas evaluaciones, pues yo
314 me temo que nos vamos a ver todos en las segunda
315 evaluación y voy a tener que volver a escuchar,
316 tercero es malísimo, no han progresado nada han
317 vuelto a suspender. Yo no soy una abanderada de la

++ Text units 324-330:

324 - Corroboro un poco lo que acaban de decir aquí, he
325 vivido una situación igual a la que se acaba de
326 decir, han tratado a un tercero de ESO, gente
327 maravillosa que yo solamente he suspendido a dos
328 porque son muy creativos, como delincuentes, solo
329 porque hablan en clase, sólo porque hablan, los han
330 tratado como basura, yo prefiero que armen la

++ Text units 334-346:

334 muermos mirando lo que digo. Muchos profesores
335 antiguos tienen el prejuicio de que, bueno, ciertos
336 alumnos no quieren estudiar pues la arman, como tú
337 dices, vamos a abandonarlos, entonces, como son unos
338 alumnos que ellos nunca se hubieran encontrado hace
339 años, pues bueno, esos chicos a nosotros no nos
340 importan, estamos aquí para firmarles el pasa y punto
341 y cuando alguien pregunta, bueno vamos a ver, el
342 señor Olmo no atiende en clase porque no puede

343 atender, qué hacemos con él, qué intentamos para que
344 Olmo atienda, es que son las cuatro y nos queda la
345 sesión de evaluación pendiente, esa es la respuesta
346 de los viejos, entonces yo que hago. Yo creo que

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: PILAR

+++ Retrieval for this document: 34 units out of 494, = 6.9%

++ Text units 111-115:

111 muy, los profesores estamos muy respaldados por la
112 jefatura y los problemas se cogen desde el principio
113 y yo creo que se solucionan más menos de manera
114 rápida y bien, por lo menos es lo que yo estoy
115 viviendo allí en el centro.

++ Text units 325-342:

325 Sí, en alguna ocasión. Es que el caso es que nos
326 vemos una vez a la semana, pero siempre tenemos que
327 hacer muchísimas cosas, yo tengo muy buena relación
328 con los profesores de los departamento, con unos más
329 y con otros menos y yo de vez en cuando comento
330 actividades que voy hacer en clase, incluso les
331 comento algunas de esas actividades, en cuanto a los
332 libros de textos, pues también me di cuenta que había
333 uno, el de la eñe estaba allí, entonces se lo comenté
334 al jefe de departamento y él por lo visto
335 participaba, el Mariano, tú lo conoces, y al final
336 estuvimos viendo, me estuvo diciendo, pues fíjate que
337 estos libros están aquí y no lo utilizan demasiado, y
338 digo pues a mí me parecen muy interesantes y
339 estuvimos comentando, con respecto al libro este.
340 Entonces, bueno, yo de vez en cuando, algo sí
341 comento, no con mucho detalle, por que es que, más
342 que nada por no tener tiempo.

++ Text units 364-368:

364 más información si la pides. Hombre no están
365 preguntándote continuamente, porque además no lo veo
366 lógico, porque no van a estar encima tuya y
367 diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te
368 intimidaría un poco.

++ Text units 422-427:

422 hay, yo utilizo las relaciones que yo hago y ya está.
423 Comento con un profesor, yo es que doy tres cursos de
424 tercero de E.S.O, pues como hay otros profesores que
425 dan tercero de E.S.O., entonces sobre todo con él, es
426 con el que comento, pero con los demás, lo que
427 hablamos en las reuniones y demás.

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 302

+++ Retrievals in 10 out of 22 documents, = 45%.

+++ The documents with retrievals have a total of 5650 text units,
so text units retrieved in these documents = 5.3%.

+++ All documents have a total of 11095 text units,

so text units found in these documents = 2.7%.

+++++